MÉDECINE ET PSYCHOTHÉRAPIE

Eric Schopler
Robert-Jay Reichler
Margaret Lansing

Stratégies éducatives de l'autisme

et des autres troubles du développement

Traduction par Catherine Milcent



HBY
juin 92

ISBN:2-[illegible]-81455-4

E. SCHOPLER R.J. REICHLER M. LANSING STRATÉGIES ÉDUCATIVES DE L'AUTISME

STRATÉGIES éducatives de l'autisme

et d[illegible]

E. Schopler
R. J. Reichler
M. Lansing

Trad[illegible]
par [illegible]

MASSON

CHEZ LE MÊME AUTEUR

Dans la même collection :

L'HYSTÉRISQUE, LE SEXE ET LE MÉDECIN, par L. ISRAËL. 6e tirage. 1985. 264 pages.

PSYCHOTHÉRAPIES MÉDICALES, sous la direction de J. GUYOTAT et collaborateurs.
Tome 1. Aspects théoriques, techniques et de formation. 1978, 276 pages, 1 figure.
Tome 2. Situations de pratique médicale. 1978, 236 pages.

LA PSYCHOLOGIE D'ADLER, Théories et applications, par H. SCHAFFER. 1976, 240 pages.

FREUD. Choix de textes, rassemblés par M.-Th. LAVEYSSIÈRE. 1984, 2e tirage, 256 pages.

LE COUPLE MALADE, par G. MAUREY. 1977, 152 pages.

LES THÉRAPIES COMPORTEMENTALES. Stratégies du changement, par J. COTTRAUX. 1984, 2e tirage, 200 pages, 4 figures.

MORT, NAISSANCE ET FILIATION, par J. GUYOTAT et collaborateurs. 1980, 184 pages.

PSYCHOSOMATIQUE et médecine comportementale, par J. COTTRAUX. Préface de J. GUYOTAT. 1981, 224 pages, 20 figures.

LES TENTATIVES DE SUICIDE DES ADOLESCENTS, par F. LADAME. 1981, 108 pages.

PSYCHIATRIE D'URGENCE, par M.-M. DEBOUT. 1981, 168 pages.

PSYCHO-PÉDAGOGIE DE L'ENFANT PSYCHOTIQUE, par J.-P. FAVRE, M. MIDENET, A. COUDROT et M. COUDROT. 1985, 2e édition, 264 pages.

L'ABORD PSYCHOSOMATIQUE EN GASTROENTÉROLOGIE, par S. BONFILS, J.-C. HACHETTE et O. DANNE. 1982, 248 pages, 2 figures.

LE PSYCHIATRE ET SON MALADE EN PRATIQUE QUOTIDIENNE, par G. BESANÇON. 1983, 160 pages.

L'EXPÉRIENCE HALLUCINOGÈNE, par J.-P. VALLA. 1983, 232 pages.

LA NOURRITURE, LA SOCIÉTÉ ET LE MÉDECIN, par M. LAXENAIRE. 1983, 176 pages.

LE RÊVE ET SES FONCTIONS, par J. PICAT. 1984, 144 pages, 7 figures, 5 tableaux.

PSYCHOSES ET AUTISME DE L'ENFANT, par R. DE VILLARD. 1984, 184 pages.

INITIATION À LA PSYCHIATRIE, par L. ISRAËL. 1985, 2e tirage, 288 pages.

LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF ET INTELLECTUEL DE L'ENFANT, par B. GOLSE. 1985, 304 pages.

LE STRESS PERMANENT, par P. LÔO et H. LÔO. 1986, 128 pages.

LES PERSPECTIVES DE LA PSYCHIATRIE, par P.R. Mc HUGH et P.R. SLAVNEY. 1986, 192 pages.

L'ENNUI OU LA DOULEUR DU TEMPS, par M. HUGUET. 1987, 216 pages.

L'APPROCHE THÉRAPEUTIQUE DE LA FAMILLE, par G. SALEM. 1987, 192 pages.

THÉRAPIE COGNITIVE DE LA DÉPRESSION, par I.M. BLACKBURN et J. COTTRAUX. 1988, 216 pages.

AUTISME DU NOURRISSON ET DU JEUNE ENFANT, par D. SAUVAGE. 1988, 224 pages.

THÉRAPIES COMPORTEMENTALES EN PSYCHIATRIE, par J. LEVEAU, E. GRIEZ et J. MAZEL. 1989, 160 pages.

ECHELLES D'ANXIÉTÉ, DE MANIE, DE DÉPRESSION, DE SCHIZOPHRÉNIE. Correspondance avec le DSM III, par P. BESCH, M. KASTRUP et O.I. RAFAELSEN. 1989, 80 pages.

DICTIONNAIRE TAXINOMIQUE DE PSYCHIATRIE, par J. GARRABET, 248 pages.

COLLECTION MÉDECINE ET PSYCHOTHÉRAPIE

stratégies éducatives de l'autisme

et des autres troubles du développement

par

Eric SCHOPLER
Robert Jay REICHLER et Margaret LANSING

Traduit de l'anglais par
Catherine MILCENT

Deuxième tirage



MASSON
Paris Milan Barcelone Mexico
1989

Traduction autorisée de l'ouvrage publié en langue anglaise sous le titre :
Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children
© *1980 par University Park Press.*

ISBN 2-225-81455-4
ISSN : 0398-6756

MASSON S.A. 120, bd Saint-Germain, 75280 Paris Cedex 06
MASSON ITALIA EDITORI S.P.A. Via Statuto 2, 20121 Milano
MASSON S.A. Balmes 151, 08008 Barcelona
MASSON EDITORES Dakota 383, Colonia Napoles, 03810 Mexico DF

préface à l'édition française

Le besoin de traduire un texte professionnel pour un psychiatre, non traducteur de métier, naît de l'impression profonde d'avoir trouvé dans un texte étranger des réflexions d'importance primordiale. Cela répond aussi au souhait qu'elles ne restent pas réservées à quelques-uns.

Cela signifie désirer que ne soient pas ignorées, par simple barrière linguistique, des idées, des méthodes ou des pratiques perçues comme les plus pertinentes à ce jour, dans le champ difficile des prises en charge des personnes autistiques (ou atteintes de pathologies proches).

Cela signifie enfin avoir choisi un auteur, parmi tous les autres et un ouvrage particulier (ici : E. SCHOPLER et le 2e volume d'un triptyque édité sous le nom de « TEACCH »).

Si cette réponse nous semble en effet la plus adaptée aujourd'hui, c'est qu'elle a été élaborée puis affinée et réactualisée, sur plus de 30 ans, intégrant les données des recherches fondamentales, les apports de la psychologie cognitive, de la psychiatrie du développement, et surtout de l'expérience clinique accumulée (plus des 5 000 personnes sont actuellement suivies et aidées par les services conçus par E. SCHOPLER et ses collaborateurs).

En quoi la démarche d'Eric SCHOPLER (pensée et méthodes) fait-elle rupture ?

Pourquoi, dans les prises en charge de ces enfants difficiles, déroutants et toujours anxiogènes, y a-t-il un « avant Schopler », puis un après ?

C'est d'abord parce qu'une page noire de l'histoire de la psychiatrie a été tournée dans le champ des autismes : celle qui refusait à tout prix de reconnaître un non-savoir, et préférait désigner des coupables, soient-ils tour à tour, situés dans des fonctions différentes : tantôt mauvais parents, ou mauvais professionnels.

La communauté scientifique internationale après avoir émis, puis testé les hypothèses les plus courantes, parfois les plus simples (ou simplistes) des années 50, a déblayé le terrain des mythes les plus répandus alors, en publiant les résultats de recherches qui convergent (nous viennent-elles de pays aussi divers que le Royaume-Uni, la Suède, le Danemark, les États-Unis, le Japon, Taïwan etc.). Nous ne reviendrons pas sur ce thème que E. SCHOPLER décrit fort bien dans son introduction.

Dès lors, lorsque sont écartées les croyances, que reste t-il de ce qui fut longtemps un champ de polémiques stériles ?

Apparaissent à ce point le désarroi des uns et des autres, la souffrance..., celle des enfants, des parents, des familles mais aussi celle des professionnels (médecins, psychologues, éducateurs, enseignants, orthophonistes ou autres...). Tant est longue la liste de ceux que l'autisme concerne malgré sa faible incidence épidémiologique : 5 à 15 individus pour 10 000 naissances (suivant la définition stricte ou élargie du DSM-III).

L'aspect innovant de la réponse conçue par E. SCHOPLER, dans le système de prise en charge instauré en Caroline du Nord, puis diffusé dans l'ensemble des pays anglo-saxons et en Europe depuis quelque temps, est qu'il a su établir malgré un climat initial explosif, une réflexion, un humanisme, et un respect entre les différents acteurs. Des parties hostiles imposant des hiérarchies de savoir fausses et de réels champs de pouvoir, se sont alors transformées en partenaires à part entière partageant connaissances, hypothèses, mais aussi limites sur un projet commun : mieux répondre aux besoins particuliers de l'individu autistique pour qui communiquer est si difficile et vivre socialement si complexe et si souvent douloureux.

Ce qui frappe le plus lorsque l'on visite les services qu'il a mis en place ou inspiré, c'est la cordialité, le respect mutuel et la coopération des différents partenaires malgré la présence d'un handicap aussi sévère. Aujourd'hui, nul n'ose prétendre savoir guérir l'autisme (ceci ferait la une des grandes publications internationales), et nous sommes tous à regretter qu'il en soit ainsi.

E. SCHOPLER et ses collaborateurs nous enseignent, par contre, comment ne pas surhandicaper l'enfant autistique et comment ne pas stresser ou agresser inutilement un groupe familial déjà soumis à une très rude épreuve.

Au cours de ce livre, il souligne inlassablement que chaque individu, autistique ou non, est différent et qu'il n'existe de projet (éducatif, pédagogique ou simplement de vie) que sur un mode individuel.

Aspect essentiel, il expose qu'il n'existe pas « une théorie de la prise en charge des personnes autistiques » mais tout au plus, des réflexions sur les méthodes, des confrontations sur les pratiques et des constructions stratégiques dans la modélisation des interventions qui en découlent.

Pour E. SCHOPLER, le projet de prise en charge est toujours situé à l'interface d'au moins trois grands domaines :

1. Une personne (non pas simplement avec ses déficits, mais aussi avec ses capacités, et surtout ses potentialités immédiates : les fameuses « émergences » repérées par l'évaluation psychométrique).
2. Ses centres d'intérêts (fussent-ils fort éloignés des nôtres, fussent-ils taxés de stéréotypiques ou d'archaïques).
3. La culture, les besoins, les priorités et les modes de vie de la famille ou de l'entourage qui est le sien (école, lieu de vie, etc.).

Si l'on a compris le respect de tous, le partenariat parents/professionnels et la manière de construire, d'évaluer et de faire évoluer des projets individualisés, « sur mesure et à la mesure des uns et des autres », la personne autistique se trouve alors placée dans les meilleures conditions d'évolution possibles. Tout au long de ce livre, voilà l'enseignement d'E. SCHOPLER à son lecteur fût-il parent, professionnel ou simplement chargé de la responsabilité de la personne autistique.

E. SCHOPLER a su ainsi atténuer l'immense détresse des individus autistiques (jadis considérés « invivables ») et de leurs proches en enseignant aux uns et aux autres comment communiquer, comment partager, en résumé comment vivre ensemble dans les meilleures conditions possibles. C'est en cela qu'il n'est pas seulement l'excellent technicien doué d'imagination que l'on admire dans ce livre, mais surtout le remarquable être humain, que les usagers de ses services ont les premiers reconnu.

J'entendais dire, il y a fort peu de temps encore, à la sortie d'un colloque : « ce ne sont là que de petites théories. »

Puissent les lecteurs de ce livre le refermer ayant intégré qu'il n'existe ni grandes, ni petites théories mais des savoir-faire sur lesquels réfléchir, sans souci de hiérarchie ou de pouvoir, fait du bien.

Puissions-nous également rêver que le pays qui a vu naître Descartes existe toujours, même si c'est celui de Molière qui nous est trop souvent apparu, autrefois, sous les montagnes de littérature consacrées à l'autisme.

Cette traduction est dédiée à tous les partenaires qui ont permis l'ouverture et assurent le fonctionnement de la classe spéciale intégrée de l'école F. Buisson à Meudon (Hauts-de-Seine).

Catherine MILCENT,
Psychiatre, Praticien hospitalier,
Présidente de l'APPEDIA.

avant-propos

Aux États-Unis, le droit à l'éducation de tout enfant handicapé a été reconnu officiellement par la loi 94-142. Celle-ci implique un projet éducatif individualisé développé en étroite collaboration avec les parents. Avec cette loi, l'attention des systèmes scolaires s'est portée, sur tout le territoire national, sur des enfants qui s'en trouvaient antérieurement exclus ou n'étaient éduqués qu'au gré d'initiatives particulières de certains directeurs d'école et de certains enseignants. En même temps, se multiplièrent à pas de géant et de manière déroutante de nouvelles méthodes d'éducation spéciale et des recommandations visant à répondre rapidement aux besoins de tous les enfants handicapés. Cet ouvrage se propose de présenter nos efforts pendant les vingt dernières années pour dégager une synthèse rationnelle des techniques de prise en charge et d'éducation des enfants handicapés et de leur famille.

Il n'est guère surprenant que les enfants les plus négligés aient été ceux qui présentaient les comportements les plus difficiles et les pronostics les plus incertains. C'est bien entendu le cas des enfants autistiques ou présentant des troubles proches du développement et de la communication. Autrefois, on avait conforté les pédagogues dans la croyance que ces enfants au comportement étrange relevaient des compétences de la santé mentale. Si l'examen psychiatrique décelait des signes de lésions cérébrales ou de retard mental, l'enfant était alors orienté vers des services de neurologie ou de défectologie. A leur tour, de tels services rangeaient souvent ces comportements étranges et difficiles dans la rubrique des perturbations émotionnelles, domaine de la santé mentale. C'est pourquoi beaucoup de ces enfants et leur famille furent ballotés de service en service dans un crescendo de frustrations.

En réponse au désespoir des parents, nous avons mis sur pied un projet expérimental sur cinq ans visant à faire cesser un processus aussi irresponsable qu'inhumain. Il fut mis en place en 1966 au Département de Psychiatrie de l'École de Médecine de l'Université de Caroline du Nord, à Chapel Hill, avec l'aide de l'Office d'Éducation et du National Institute of Mental Health [1]. Dans ce projet, nous avons démontré que

1. NDT : Institut National de Santé Mentale.

les parents d'enfants autistiques ou proches, pouvaient collaborer en tant que partenaires avec les professionnels, pour élaborer un projet individualisé d'éducation spéciale qui ferait partie de la scolarité spéciale de l'enfant, quand celle-ci était possible. Ce projet, qui fut spectaculairement efficace, fut généralisé après vote à l'assemblée de Caroline du Nord [2]. En 1972 l'état le prit en charge financièrement. Ainsi, Traitement et Education des enfants atteints d'Autisme et de troubles de la Communication (Division Teacch [3]) devint le premier service public d'état conçu pour ces enfants rejetés et leurs familles.

Depuis lors, plus de 850 enfants et familles ont été suivis et aidés dans notre projet.

Le contenu de cet ouvrage repose sur l'expérience de professionnels issus de multiples disciplines : l'éducation spéciale, la psychologie du comportement, la pathologie du langage, la psychiatrie, la psychopharmacologie, l'animation etc. Il ne prétend pas se substituer au savoir spécialisé développé dans chacune de ces disciplines.

Par contre, nous avons essayé d'exposer comment nous avons repensé de manière logique et systématique, leurs apports en fonction de l'école et de la maison. La pratique et l'intérêt de beaucoup de spécialistes leur ont souvent permis de construire des techniques très précises. Celles-ci, cependant, sont issues d'un champ restreint et sont rarement transférables ou pertinentes à l'école et à la maison. Cependant beaucoup d'entre elles nous ont été précieuses pour développer nos projets éducatifs individualisés. La plupart suivent une logique simple, d'autres proviennent de la pratique empirique de l'essai et de l'erreur. Toutes ces techniques ont aidé certains de nos enfants, aucune d'entre elles ne convient à tous.

Qu'il soit parent ou professionnel, le lecteur qui recherche des possibilités d'applications, pratiques et efficaces en matière d'éducation et de prise en charge, a le choix entre deux grandes approches idéologiques reflétées dans les bibliographies disponibles. La première consiste à choisir les meilleures techniques éducatives pour les appliquer à ces enfants, démarche classique des sciences expérimentales. Elle est à l'origine de multiples ouvrages destinés à déterminer l'étiologie des troubles et à produire des méthodes corrigeant les déficits. Cette optique a pour effet d'asseoir des techniques scientifiques qui deviennent souvent plus importantes que les enfants qu'elles cherchent à aider.

La deuxième approche, empirique, par contre, part de l'enfant handicapé et non de la technique. Les intervenants sont appelés à prendre

2. NDT : North Carolina General Assembly.

3. Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children.

en compte les différences individuelles des enfants ainsi que celles de leur milieu familial, et deviennent conscients de la multitude de facteurs complexes qui déterminent la capacité d'apprentissage et les difficultés de chaque enfant. Ils recherchent alors les travaux et les méthodes qui correspondent le mieux à cet enfant-là. Dans cette seconde manière d'envisager les choses, l'art d'adapter les savoir-faire disponibles aux besoins d'un enfant particulier reste le guide le plus fiable.

D'après notre expérience, cette dernière démarche présente le plus grand intérêt. L'éducation spéciale comprise comme un art destiné à un enfant singulier, sera la thèse soutenue tout au long de ce livre. Toutefois, en publiant une méthode d'évaluation individuelle et un guide éducatif pour permettre à un plus grand nombre d'enfants d'en profiter, nous nous situons sur la corde raide qui sépare la conception d'une pédagogie individuelle, des principes qui servent à la généraliser.

Dans cette optique, aucune revue systématique de la littérature scientifique ne figure dans ce tome. Le lecteur intéressé par les bibliographies les plus actuelles de la littérature scientifique peut consulter d'autres sources telles que Rutter et Schopler (1978).

Le premier tome de ces trois volumes présente notre PEP, c'est-à-dire Profil Psycho-éducatif, instrument d'évaluation que nous utilisons pour mettre en évidence les profils d'apprentissage d'enfants considérés non testables au moyen des tests standards. Dans le deuxième tome, nous exposons les principes, concepts et méthodes par lesquels les résultats de nos évaluations sont transformés en projets éducatifs individualisés. Après cette introduction, au deuxième chapitre, nous rappelons les connaissances nécessaires à l'évaluation du développement, base de tout effort éducatif. Dans les chapitres 3, 4, et 5 nous expliquons la manière de fixer les perspectives, les buts et les objectifs pédagogiques nécessaires à l'élaboration d'un projet éducatif. Dans le sixième chapitre, nous indiquons la conduite à tenir face aux comportements difficiles qui, s'ils sont négligés, peuvent compromettre le meilleur des programmes éducatifs. Au chapitre 7, nous discutons les stratégies et les techniques particulières et leurs fondements pour atteindre les buts et objectifs des projets. Au huitième chapitre, nous prenons quelques exemples de projets destinés à l'école et à la maison. La deuxième partie, du neuvième au onzième chapitre, contient un ensemble de suggestions utiles pour créer les projets.

Dans la première partie, tous les chapitres se terminent par une observation clinique, celle d'un enfant, Tommy. L'ordre des chapitres et des observations ne suit pas obligatoirement celui des informations obtenues ou recueillies dans la réalité. Ils ont été disposés ainsi par clarté et dans le but de permettre une meilleure compréhension.

table des matières

I

élaboration des stratégies éducatives

1

introduction

Les enfants autistiques ou atteints de handicaps apparentés, ont à présent droit à l'éducation. Cette affirmation raisonnable représente pourtant une approche révolutionnaire. Il y a peu de temps encore, leurs choix étaient restreints. Les parents étaient sensés être à l'origine des troubles de leurs enfants. S'ils étaient fortunés, quelques coûteux internats s'ouvraient à eux. S'ils étaient pauvres, leurs enfants étaient envoyés dans des institutions asilaires, énormes et impersonnelles.

Au contraire, aujourd'hui, les enfants handicapés ont la possibilité d'être scolarisés dans les écoles communales. Le projet pédagogique, bien sûr, doit être fait sur mesure pour correspondre à leurs besoins éducatifs spéciaux. Leurs parents sont reconnus comme les partenaires indispensables à la mise en place des programmes individualisés, non seulement parce qu'ils ont à cœur les intérêts de leurs enfants, mais également parce que, plus que quiconque et pendant plus longtemps, ils en portent la responsabilité. Ces nouvelles orientations éducatives sont contenues dans la loi 94-142. Elles constituent le changement le plus radical des politiques d'éducation spéciale.

Si nous devions concevoir un projet thérapeutique pour les enfants autistiques ou atteints de déficits voisins, sur la base de notre expérience clinique et des résultats des chercheurs, nous arriverions à une proposition identique à celle de la loi 94-142. C'est précisément ce qui s'est passé avec le projet que nous avons développé dans les vingt dernières années en Caroline du Nord. La parfaite concordance entre des décisions politiques et législatives, l'expérience clinique et les données de la recherche, est un phénomène peu courant. Puisque nous avons le privilège

d'être les promoteurs de cette heureuse convergence, nous nous sentons tenus de publier les résultats de cette expérience. Notre livre traite donc de la façon d'atteindre ces buts éducatifs, des différents concepts qui les sous-tendent, des manières et moyens de concevoir des programmes pédagogiques répondant exactement aux modalités d'apprentissage uniques d'un enfant, et du milieu spécifique dans lequel les nouveaux acquis seront appliqués.

Historique

Les stratégies éducatives décrites dans cet ouvrage proviennent de notre travail avec des enfants autistiques au début des années 60. A cette époque, on considérait l'autisme comme une maladie psychiatrique étrange et mystérieuse, une pathologie émotionnelle ou une forme précoce de schizophrénie infantile. On pensait que ces enfants avaient souffert très tôt de carence affective. Leur manque de sociabilité, leur faible capacité de communication et leur étrange comportement étaient supposés réactionnels à un milieu familial hostile et anxiogène. Ces enfants étaient habituellement considérés intestables par les méthodes standards. Le diagnostic était porté initialement par des services de psychiatrie sans lien entre eux. Leur famille et l'école ordinaire n'étaient absolument pas considérés comme les lieux adéquats pour les élever, ni pour les aider à se socialiser. Par contre, le placement en internat, loin de l'influence pathologique de leurs parents, était habituellement le traitement de choix.

Pendant les années 60, des travaux sans ambiguïté montrèrent que les hypothèses initiales émises sur les enfants autistiques étaient à la fois incomplètes et fausses. Leur difficulté à développer des relations adaptées dès la petite enfance, n'était que l'un des aspects de leurs déficits de base. Ils présentaient aussi des troubles de la perception (Ornitz et Ritvo, 1968 ; Schopler, 1965 et 1966), de la compréhension et de la communication (Rutter 1968, 1978, ab). Parallèlement survint également une meilleure compréhension des parents. Les conclusions de ces recherches montrèrent qu'ils ne présentaient pas plus de troubles psychiques ou affectifs que les parents d'enfants atteints d'autres handicaps (Cantwell, Baker, Rutter en 1978 ; Rimland en 1964 ; Schopler et Loftin en 1964 ab). Bien au contraire, ils ne se différenciaient pas de manière significative des autres parents. Ils avaient les mêmes sortes d'espoirs, de frustrations, de combats, mais avec une exception de taille : avoir en plus un enfant extrêmement difficile, un enfant qui ne répondait pas

à ce que leur propre expérience ou leurs autres enfants leur avaient appris à attendre.

Si ces données, issues des travaux de recherche s'avéraient exactes, il devait être possible de les utiliser et de développer une approche totalement différente dans la prise en charge de ces enfants et de leurs parents. Au lieu de les orienter vers des thérapies d'inspiration psychanalytique proposées également pour toutes sortes de pathologies d'ordre émotionnel, il devait être possible de construire un projet psycho-éducatif dans lequel ces parents pourraient avoir leur place en tant que partenaires (Reichler, Schopler en 1976 ; Schopler et Reichler en 1971).

Cette collaboration s'appuierait sur le fait que l'étiologie est actuellement encore inconnue et que les troubles n'ont probablement pas tous la même origine. Les prises en charge les plus logiques et les plus adéquates, naîtraient de l'étroite collaboration entre professionnels et parents. Les premiers apporteraient à leurs partenaires leur compétence et l'expérience de nombreux enfants ayant des troubles proches. De l'autre côté, les parents apporteraient leur connaissance minutieuse et spécifique de leur enfant et du contexte familial, ainsi que leur motivation pour élever cet enfant handicapé, sans tension familiale inutile.

Un projet expérimental destiné à tester ce nouveau style de prise en charge à plusieurs partenaires fut mis sur pied en 1966 avec l'appui du Ministère de l'Éducation [1]. On enseigna aux parents des méthodes d'éducation spéciale reposant sur les besoins de chaque enfant dans son propre contexte familial. On leur apprit aussi quelques techniques comportementales pour mener à bien les projets et aider leur enfant à s'adapter à la vie quotidienne de sa famille.

Les besoins éducatifs de chaque enfant furent mesurés à l'aide du PEP, notre profil psycho-éducatif (voir tome 1) [2]. On rassembla ensuite les résultats de l'évaluation, les priorités et les intérêts des parents. Chaque programme éducatif fut ainsi fait sur mesure pour chaque enfant et ses parents. L'équipe travaillait avec l'enfant, pendant que ses parents observaient derrière la glace sans tain ; on consignait le projet par écrit pour que les parents puissent travailler quotidiennement chez eux. Lorsque l'enfant maîtrisait les nouvelles activités, les parents en ajoutaient d'autres ou découvraient de nouvelles méthodes plus efficaces que celles proposées initialement. A leur tour, les parents pouvaient exposer leur façon de faire à la maison pendant que notre équipe prenait place, derrière la glace sans tain. De cette manière, un dialogue verbal et visuel s'instaurait entre l'équipe, les parents et l'enfant visant à obtenir le meilleur projet éducatif pour un enfant et une famille donnée.

1. NDT, « Office of Education ».
2. NDT : non édité en langue française en 1988.

Cette méthode s'avéra utile et efficace. Lorsque cette recherche expérimentale arriva à sa fin en 1971, les parents firent pression sur leurs députés pour que son financement soit pris en charge par l'État. La loi 383 du Sénat fut ainsi votée, permettant la création de 5 centres de guidance afin de poursuivre ce travail individuel avec les familles, tandis qu'en même temps, 27 classes dont nous en assumions la responsabilité technique s'ouvraient dans les écoles communales. Grâce à l'implication des parents dans nos centres et à l'école, un environnement éducatif COHÉRENT put être mis en place autour de chaque enfant.

Au moment de la parution de cet ouvrage, plus de 850 enfants et leurs familles avaient été pris en charge par le programme Teacch et plus de 2 500 projets éducatifs individualisés avaient été mis en place.

C'est sur cette expérience passée que reposent les méthodes et les concepts exposés dans ce livre.

Pour mieux comprendre nos stratégies éducatives individualisées et savoir les développer, il est nécessaire de se faire une idée plus précise des enfants et des handicaps auxquels elles s'adressent, des concepts théoriques qui les sous-tendent et des usagers à qui elles sont destinées.

Enfants autistiques et atteints de troubles du développement

Les écrits sur la nature et les caractéristiques des enfants autistiques et présentant des troubles du développement sont maintenant forts nombreux ; ils ont été recensés récemment par Rutter (1978). Ces enfants ont intrigué et fasciné chercheurs, cliniciens et éducateurs pendant trois décennies. Leo Kanner (en 1943) fut le premier à décrire une population d'enfants qui attira son attention par des caractéristiques surprenantes à savoir : 1) le manque d'intérêt et de réponse à la sollicitation parentale, d'apparition précoce ; 2) la non acquisition du langage sous sa forme habituelle, ces enfants restant muets ou présentant des particularités limitant sa valeur de communication ; 3) la présence de comportements complexes ritualisés ; 4) des difficultés d'intégration sensorielle et une foule d'autres comportements particuliers.

Certains cas cliniques fascinants furent décrits. Tel enfant d'âge préscolaire capable de fredonner des passages de Mozart, mais incapable de parler. Tel autre faisant état de capacités mnésiques hors du commun, tout en étant incapable de s'en servir. Ces cas cliniques remarquables eurent pour effet d'accroître l'intérêt des chercheurs de manière anarchique. Ils contribuèrent à renforcer la confusion diagnostique. Les comportements les plus rares, qui attiraient le plus l'attention, étant précisément de l'ordre de l'exception et non de la règle. Il y a, en fait, autant de comportements singuliers relevés que d'enfants autistiques. Les uns battent des mains, d'autres font tournoyer des objets ou les portent à la bouche. Certains présentent une inversion pronominale, d'autres n'ont pas de langage verbal. Certains répètent sans fin des spots publicitaires télévisés, enfin d'autres montrent différentes formes de confusion verbale. Certains enfants sont hyper-actifs, alors que d'autres sont passifs et insensibles à des stimuli douloureux. Certains, en plus, peuvent être sourds, aveugles ou atteints de troubles neurologiques, de désordres métaboliques ou d'une gamme étendue de troubles du développement. Du fait de cette énorme variété de symptômes possibles, de nombreux diagnostics leur furent attribués dans le passé. Laufer et Gair (1969) recensent plus de 20 appellations qui leur sont attribuées, allant de schizophrénie infantile, psychoses symbiotiques à psychoses limites, dysharmonies et enfants atypiques. Aucun consensus n'existait entre les professionnels pour délimiter ces catégories.

Certaines étaient le résultat de considérations théoriques alors que d'autres mettaient l'accent sur certains traits particuliers. L'intérêt limité de ces nomenclatures est aujourd'hui largement reconnu.

Plutôt que d'être inclus dans des catégories diagnostiques très appréciées jadis, les symptômes de l'autisme ci-dessus cités sont aujourd'hui considérés comme faisant partie d'un continuum de déficits et de difficultés. Ces enfants peuvent aussi être atteints à tous les niveaux de lésions cérébrales et de retard mental. Leurs troubles peuvent être associés à des épilepsies, à certaines formes de paralysies cérébrales, à des dysphasies, des désordres métaboliques et d'autres formes sévères de troubles apparaissant dans l'enfance. L'association de l'autisme à d'autres déficits du développement a été reconnue, tant sur le plan juridique que scientifique. Les amendements de 1975 (PL 94-103) à la loi de 1970 sur les prestations et les services destinés aux enfants handicapés ont inclu l'autisme dans les troubles du développement. Dans le même ordre d'idée, la seule publication scientifique spécialisée dans la recherche sur l'autisme a changé d'intitulé dès 1979, passant du titre « Journal de l'autisme et de la schizophrénie infantile » à celui d' « autisme et troubles du développement ». Notre expérience nous fait y inclure les enfants qui souffrent d'autisme et de déficits voisins du développement. Les stratégies éducatives exposées dans ce livre sont développées pour l'éventail assez large d'enfants présentant des difficultés cognitives et de communication.

Afin de mieux les utiliser, il est indispensable de comprendre les concepts théoriques sous-jacents : 1) le dynamique de l'interaction ; 2) la perspective développementale ; 3) la relativité des acquisitions ; 4) les priorités de travail.

La dynamique de l'interaction

Pendant longtemps, cliniciens et chercheurs se sont répandus en discussions pour savoir lesquels des facteurs biologiques ou environnementaux étaient déterminants dans le développement des enfants et dans leurs difficultés d'adaptation. Plus récemment, il est devenu évident et indéniable que la recherche d'une étiologie unique des troubles du développement, comme le suggérait la dichotomie nature/nurture [3] était manichéenne. Elle présente peu d'intérêt pour la recherche et occasionne des confusions chez les cliniciens.

Dans le développement de chaque enfant intervient son interaction avec ses parents et ceux qui l'éduquent. Avec un enfant normal, les parents modifient progressivement leurs attentes, suivant l'âge de l'enfant et son niveau de développement. Par exemple un bébé de six mois ne s'intéresse pas au tricycle et ses parents ne s'étonnent pas qu'il préfère les anneaux en plastique aux roues du vélo. Dans les conditions habituelles, l'interaction parent-enfant tend à la réciprocité. Les parents cherchent à modeler le comportement de leur enfant conformément à leurs attentes. L'enfant, à son tour, agit sur le comportement de ses parents. L'importance des facteurs biologiques qui déterminent les échanges de l'enfant normal avec ses parents dépend largement de son âge et de son niveau de développement.

Les projets les plus réalistes viennent de la reconnaissance que développement et obstacles à celui-ci sont le fruit d'une interaction complexe entre le potentiel génétique et biologique de l'enfant et les expériences imprimées par ses parents, leur situation socio-économique, leur milieu culturel, les proches et ceux qui l'éduquent. Ce concept d'interaction nous permet de rechercher le meilleur contexte relationnel plutôt que de nous figer simplement sur des hypothèses causales.

Conceptuellement, le modèle de l'interaction est plus complexe que celui du comportementalisme avec sa diade stimulus/réponse. Il ne permet pas de maintenir l'illusion béhavioriste suivant laquelle tout comportement indésirable particulier peut être transformé en un comportement souhaitable à condition d'employer la technique scientifique exacte. Par contre, il présente l'avantage de permettre plus de variantes lorsqu'on travaille sur un problème précis. Il peut s'agir d'augmenter la tolérance des parents envers certains comportements qui ne nuisent pas à l'apprentissage plutôt que de se polariser sur la recherche de techniques de plus en plus sophistiquées pour les modifier.

3. NDT : inné/acquis ou biologie/milieu etc.

L'évaluation précise du niveau de développement atteint par l'enfant est indispensable pour comprendre qui, de la diade adulte/enfant doit faire l'effort d'adaptation. Par exemple, si un enfant de sept ans n'est parvenu qu'à un niveau verbal de 18 mois, il peut parvenir à une adaptation optimale lorsque l'adulte accepte son déficit de langage et centre ses efforts sur des savoirs-faire, non verbaux dans le domaine de l'autonomie. Quand on dispose d'un temps restreint, ceci devient une priorité.

C'est ce modèle d'interaction qui nous aide le plus à développer les stratégies éducatives exposées dans cet ouvrage. Si un programme pédagogique ne vise qu'un seul savoir-faire ou qu'un seul comportement, de même que si celui-ci n'est pas généralisé, on passe à côté des meilleures occasions d'améliorer l'adaptation. Les comportements ou les problèmes d'apprentissage sont certes plus faciles à repérer et à contrôler quand ils sont pris isolément. Malgré cela, c'est leur modalité d'interaction qui définit un enfant donné et sa famille. Les besoins spécifiques et les possibilités d'apprentissage seront mieux compris dans ce contexte. La méthodologie décrite dans ce livre pour élaborer des stratégies éducatives, est dictée par l'observation, l'évaluation et la conception d'interventions pertinentes sur l'ensemble singulier formé par un enfant précis, son milieu familial et scolaire particulier.

Le petit homme naît avec un certain éventail de réponses et de réflexes biologiquement déterminés. Ils apparaissent au cours du développement dans un ordre régulier et relativement peu dépendant des apprentissages. Certains réflexes, comme le sourire, sont fondamentaux pour le développement social. Pendant les six premières semaines, bien que leurs sourires ne soient encore que des réflexes et non pas des réponses sociales, certains enfants souriront plus que d'autres. Bien sûr, le sourire de l'enfant retentit sur, et modèle l'investissement maternel ; De fréquents sourires peuvent renforcer chez la mère son sentiment de compétence, alors que des sourires rares peuvent éveiller chez elle des sentiments de culpabilité injustifiés. Lorsqu'il s'agit d'un enfant autistique qui ne possède pas les bases réflexes indispensables, la mère est conditionnée de manière négative dans son effort de maternage. L'interaction est alors plus dominée par les facteurs biologiques que chez un enfant normal. Toutefois, chez ce dernier aussi, les facteurs innés guident les échanges mais de manière plus massive pendant les premières années

que par la suite, lorsque la communication verbale et le jeu des échanges deviennent plus complexes.

La perspective développementale

Celle-ci sert à rappeler que les possibilités d'adaptation des enfants ainsi que l'expression de leurs déficits dépendent au moins en partie, de leur âge et de leur niveau de développement. Dans la pratique, cela signifie qu'il faut être attentif au niveau atteint par l'enfant dans ses différentes fonctions mentales (par exemple : motricité, imitation, langage, etc.) et formuler en conséquence les solutions éducatives. Certains enfants peuvent opérer à un niveau de développement inférieur à leur âge chronologique mais sensiblement homogène quelle que soit la fonction considérée. D'autres peuvent ne présenter de déficit que dans l'une d'entre elles. D'autres enfin, et c'est le cas de beaucoup d'enfants autistiques, opèrent à différents niveaux de développement avec des écarts légers ou extrêmes.

Ce qui ne veut pas dire que le comportement des enfants atteints de troubles du développement est celui d'enfants normaux plus jeunes. Au contraire, leurs profils d'apprentissage très irréguliers et caractéristiques les rendent très différents des autres enfants et aussi de ce que la plupart des adultes ressentent avec des enfants normaux. Toutefois, une manière saine et humaine d'arriver à les comprendre est de percevoir les aspects et les besoins communs qu'ils partagent avec des enfants plus jeunes. Cette analogie reste utile à leur compréhension et leur éducation. Ceci demande à être réajusté en fonction des particularités présentées par chacun d'eux. Le PEP permet de les objectiver (tome 1). La transformation de ces observations et données en un programme de développement individualisé fait l'objet des chapitres qui suivent.

Relativité des acquisitions-généralisation

Enseignants, thérapeutes et parents souhaiteraient tous voir les acquis et les comportements sociaux qu'ils enseignent aux enfants transposés et extrapolés aux autres situations de leur vie. Plus l'enfant est capable de généraliser ce qu'il a appris, plus l'effort pédagogique est valable et durable.

La volonté de pouvoir généraliser aussi bien les modalités d'apprentissage que les savoirs-faire eux-mêmes est à l'origine de bien des efforts pour établir des méthodes « scientifiques » visant à définir quelles sont ces acquisitions générales. Malheureusement, pouvoir généraliser n'est pas toujours possible, surtout chez les enfants ayant des troubles du développement.

Du fait de leur handicap, le type de réponse de ces enfants est moins flexible, et plus lié au contexte que celui de l'enfant normal. Ces derniers, non plus, ne donnent pas toujours « le meilleur d'eux-mêmes » dans toutes les situations. Pour cette raison, nous pensons qu'il est plus pragmatique, autant pour les enfants que pour les adultes, de définir compétences et comportements dans un contexte précis. Un comportement caractéristique d'enfant autistique, par exemple, comme le jeu répétitif et persistant avec des puzzles, peut être, tour à tour, considéré comme adapté pendant les temps libres de l'école, et inadapté pendant les scéances de travail (du style questions et réponses : « montre-moi », « dis-moi »). Une autre forme de comportement rencontrée fréquemment chez ces enfants : les colères, sera inadaptée dans la plupart des situations sociales. Néanmoins, il faut comprendre le lien qui existe entre un comportement et son contexte d'apparition pour définir la stratégie éducative la plus efficace. Dans l'exemple des puzzles, deux stratégies adaptatives peuvent être essayées : 1) soit les utiliser pendant les temps libres pour apprendre à l'enfant à mieux communiquer ; 2) soit modifier le contenu pédagogique en remettant à plus tard ou en supprimant les activités « montre-moi/dis-moi ». Même les comportements les plus tenaces peuvent avoir besoin de solutions différentes suivant le contexte. On peut répondre à des colères à la maison en isolant l'enfant un moment. Les mêmes survenant au super-marché peuvent amener à faire autre chose avec l'enfant pendant le temps des courses. Cela ne signifie pas que nous ne cherchions pas à établir ou à développer des conduites plus générales chez l'enfant. Nous pensons, toutefois, qu'il est plus probable d'y arriver lorsque les difficultés d'adaptation de l'enfant chez lui, à l'école ou en société ont été bien repérées et les exigences bien reconnues dans les différents contextes.

Priorités éducatives

Les priorités éducatives ou comportementales sont fixées en intégrant les données du profil psycho-éducatif de l'enfant, du style de vie familial et des besoins de l'école. Toutefois, certaines priorités d'ordre général doivent être maintenues lorsqu'elles portent sur les risques concernant

la survie de l'enfant ou sa permanence dans l'environnement le meilleur et le moins restrictif possible.

D'abord la première priorité concerne tout ce qui menace la vie de l'enfant. Cela peut être : traverser en courant une rue fréquentée, ingérer des substances toxiques, s'auto-agresser ou agresser violemment les autres. Dans ces domaines, on peut améliorer, l'adaptation, soit en modifiant le comportement de l'enfant, soit les conditions génératrices du risque. Si, par exemple, le risque pour la vie de l'enfant provient de son incapacité à faire attention à la circulation routière, on pourra, soit lui enseigner le code de la route, soit le faire rester à la maison lorsqu'il est seul ou clôturer la cour. Le choix de la méthode la plus pertinente sera dicté par le niveau de développement atteint par l'enfant. Aux stades les plus avancés, lorsque l'on peut les employer, les symboles sont les plus utiles. Apprendre à l'enfant les signaux verbaux, écrits et visuels du code de la route est plus simple, moins cher et plus pertinent que de construire des clôtures. Par contre, il existe des cas où édifier cette clôture sera plus approprié que de maintenir l'enfant enfermé ou de le faire accompagner constamment par un adulte à chaque sortie. Le problème reste prioritaire, mais les solutions à lui donner dépendront de l'enfant, de sa famille et enseignants.

La deuxième priorité concerne ce qui menace la vie de l'enfant en famille. Les menaces directes à la vie de l'enfant sont moins fréquentes que celles qui touchent à sa permanence au sein de sa famille. Ce sont les comportements difficiles qui mettent le plus en péril cette adaptation. La variété de ces comportements est énorme, qu'il s'agisse de colères violentes, de troubles du sommeil persistants, de préférences alimentaires bizzares ou d'enfants qui se tiennent salement à table, qui contrôlent mal leurs sphincters, poussent des cris bizarres et répétitifs ou dérangent sans cesse leurs frères et sœurs. Seul le style de vie que la famille essaie de construire ou de maintenir peut déterminer ce qui lui est vital. La présence de l'enfant handicapé dans sa famille peut être confortée si les aménagements à faire ne sont pas trop lourds ou trop contraignants en plus de ce qui est déjà demandé par le handicap lui-même. Des méthodes destinées à modifier le comportement de l'enfant ou le contexte dans lequel il se produit seront exposées aux chapitres 6 et 11. Quelques internats et quelques institutions peuvent être des solutions alternatives satisfaisantes pour héberger les enfants les plus difficiles, mais ils sont peu nombreux. Des lieux de vie de petite taille se développent, mais sont encore rares. La majorité des enfants, spécialement lorsqu'ils sont pré-pubères, se trouvent chez eux dans de meilleurs conditions que nulle part ailleurs.

La troisième priorité est celle de l'accès de l'enfant à des programmes d'éducation spéciale. Généralement, il doit posséder un minimum de

capacités pour cotoyer et tolérer d'autres enfants, utiliser les WC et collaborer avec l'enseignant. Les chances de réussir l'intégration de l'enfant à l'école sont meilleures lorsqu'il y a synergie dans les efforts de socialisation et d'apprentissage entre les deux endroits. Trop souvent, parents et enseignants ne peuvent se mettre d'accord sur les façons de répondre à des comportements difficiles. L'enseignant est convaincu que les comportements les plus gênants proviennent du milieu familial, et les parents sont persuadés que c'est l'école qui ne fournit pas l'éducation adaptée. Les enseignants doivent reconnaître que certains comportements sont tolérables à la maison et non à l'école et les parents doivent prendre conscience que le cadre de l'école et les pressions d'un groupe composé d'autres élèves exigent une maîtrise du comportement parfois inutile à la maison. Parents et enseignants doivent ouvertement exposer leurs points de vue respectifs quant au comportement, car l'effort conjoint du milieu familial et scolaire est le seul moyen efficace pour améliorer son apprentissage et son adaptation sociale.

La quatrième priorité sera l'adaptation de l'enfant hors du milieu familial ou scolaire. Nous incluons ici : pouvoir faire les courses, rendre visite à des amis, à des proches ou aller chez le médecin. Nous faisons référence aussi aux moments d'intégration scolaire avec des enfants normaux. L'adaptation à la vie sociale n'est pas forcément moins importante que les trois priorités précédentes. En fait, elle donne l'opportunité à l'enfant d'accroître son autonomie. Malgré cela, les compétences et les conduites sociales requises en ce domaine ne sont pas toujours transposables à l'école ou à la maison.

Buts et attentes éducatives

La préocupation pour fixer des priorités éducatives survient surtout lorsqu'il y a crise. Avec des enfants atteints de troubles du développement, celle-ci provient souvent du manque de pertinence entre attentes et gravité du handicap. Ces crises prennent généralement la forme d'éviction du milieu scolaire, de demande de médication pour un enfant perturbé, de conduites d'opposition croissantes, de comportements auto-agressifs ou d'autres types de régression et incluent généralement différentes sortes de malentendus entre l'enfant, l'équipe éducative et la famille. Parfois, un comportement perturbé peut apparaître spontanément sans raison apparente. Toutefois, l'une des composantes toujours retrouvées dans ces crises est le choix d'un objectif éducatif conflictuel ou inadéquat. Les attentes ont été fixées, soit trop bas, soit trop haut. Les parents

d'enfants autistiques ont parfois des demandes extrêmement limitées. Parfois ils peuvent avoir été découragés par des évaluations inadéquates. D'autres professionnels dans l'erreur, leur ont expliqué que leur enfant souffrait de perturbations émotionnelles primitives, liées à leur attitude ou leur affectivité. Ces professionnels évitent souvent d'intervenir et d'aider par une guidance spécifique. Les parents, au contraire, partent avec l'impression que les techniques mystérieuses des professionnels et leurs théories entraîneront une amélioration chez leur enfant tandis que leurs propres efforts ne feront que l'enfoncer davantage dans sa psychose.

Mais la tendance à surestimer les capacités et les possibilités de ces enfants est, de loin, plus fréquente que la sous-estimation. Ceci peut-être dû en partie, au fait que les cas cliniques cités dans les travaux de recherche présentent des enfants aux capacités inhabituelles : talent musical extraordinaire, don pour les mathématiques ou la mécanique ou mémoire phénoménale. De telles observations renforcent l'idée que les enfants autistiques sont des génies potentiels si l'on arrive à percer la « carapace autistique ». Bien sûr, il existe des enfants handicapés possédant des dons exceptionnels, mais ils sont plus nombreux dans les livres que dans la vie réelle. Même lorsqu'ils les possèdent, cela n'est pas pour autant qu'ils s'adapteront de manière satisfaisante dans la vie.

En fait, les objectifs de la prise en charge des enfants autistiques et souffrant de troubles du développement se rapprochent plus de ceux des enfants retardés, d'autant plus que les symptômes spécifiques de l'autisme régressent au cours des années. Les objectifs du traitement seront différents pour chaque individu concerné, mais on ne peut ignorer quels seront à peu près les degrés d'adaptation auxquels celui-ci peut prétendre en se basant sur son degré de retard mental (Baroff, 1974). En séparent les degrés de retard mental en léger, modéré, sévère et profond, on peut se faire une idée du niveau probable d'adaptation que l'enfant atteindra vers 18 ans et plus.

Le retard mental est défini comme une notion impliquant un score bas au quotient intellectuel et des problèmes d'adaptation qui apparaîssent au cours du développement (Grossman 1977). Les degrés de retard mental sont des concepts psychométriques tirés de l'analyse des indices de déviation par rapport à une courbe standard d'individus. Ainsi, le terme « débiles légers » se rapporte à des enfants dont le score Q.I. est inférieur de 2 ou 3 déviation standards par rapport à la norme 100 (52-67 aux échelles Stabford-Binet, Cattell ou Bayley). Leur âge mental et leur comportement étant eux aussi proportionnellement plus bas, bien que leurs capacités individuelles puissent varier énormément avec l'âge. Par exemple, les acquis dans le domaine de l'autonomie et de la communication d'un enfant débile léger de 9 ans sont ceux d'un adulte profondément retardé. A l'âge adulte, les débiles légers sont capables

de se nourrir, de s'habiller et d'avoir une hygiène correcte. On peut s'attendre à ce qu'ils communiquent avec un langage évolué et ils peuvent exercer une activité professionnelle minimale (Grossman 1977). Ce groupe représente 6,5 millions d'individus aux États-Unis, soit à peu près 92 % de tous les retards mentaux (Haywood 1979). Les enfants autistiques classés dans ce groupe peuvent présenter des capacités extrêmement variables. Certains possèdent des dons qui peuvent parfois leur servir à gagner leur vie. Par exemple, certains adultes autistiques ayant des dons musicaux ont pu devenir accordeurs de piano. Malgré cela et surtout à cause de leur déficit de langage, peu d'enfants peuvent prétendre à ce niveau. La plupart des enfants autistiques intègrent la catégorie des débiles moyens ou sévères.

Les débiles moyens ont un Q.I. compris entre 36 et 51. Les possibilités d'adaptation des adultes débiles moyens peuvent inclure : se nourrir seul, se laver, s'habiller et une communication sous forme de conversation simple et une lecture élémentaire. L'activité professionnelle est limitée à des occupations répétitives (Grossman 1977). Ces individus fréquentent souvent des classes spéciales (perfectionnement, etc.) dans les écoles et une minorité d'entre eux peut arriver à une vie indépendante à l'âge adulte.

Les débiles sévères ont un score au Q.I. situé entre 20 et 35 et ne seront indépendants que dans certains domaines limités, par exemple se laver les mains ou le visage ou faire quelques courses. Leurs capacités pour communiquer et vivre sont extrêmement limitées et la pratique d'une activité professionnelle exigera une sérieuse protection sociale. La population des débiles moyens et graves est de 444 000 individus aux U.S.A., soit 6 % de tous les retards (Haywood 1979). Il y a quelques années, ceux-ci étaient placés dans de grandes institutions asilaires, mais depuis 1969, cette tendance a changé et les solutions d'intégration dans la cité sont de plus en plus fréquentes (Commission présidentielle de retard mental, 1977).

Ceux dont le Q.I. se situe ou est inférieur à 19, sont considérés comme débiles profonds. Ils sont relativement peu nombreux, à peu près 110 000 individus aux États-Unis, soit 1,5 % (Haywood 1979), mais leur handicap est si vaste qu'il les rend complètement dépendants dans presque tous les domaines.

Les catégories ci-dessus ne sont pas absolues, mais elles représentent un schéma de référence en matière de développement et ne peuvent être ignorées. Les enfants atteints de débilité sévère et profonde ont besoin de recevoir une éducation spéciale et de travailler pour acquérir ce qui est possible pour leur groupe, tout autant que les enfants souffrant de débilité légère ou modérée. Toutefois, leur vitesse d'apprentissage sera moindre et leur probabilité d'avoir des handicaps multiples associés

et des comportements gênants qui peuvent limiter leur réussite est plus élevée.

Les degrés de retard mental décrits plus haut, donnent une idée générale des perspectives à long terme. Toutefois, on ne doit les confondre, ni avec les buts à court terme, ni avec les objectifs pédagogiques (voir chapitre 3). Les variations entre enfants atteints de déficits du développement sont si importantes que les objectifs et les buts doivent être déterminés au moyen d'évaluations continues plus encore que les perspectives à long terme. Quand les parents peuvent collaborer avec les professionnels pour définir des objectifs pédagogiques réalistes à court et long terme, les relations entre enfants, parents et société peuvent s'établir sans anxiété superflue et se mettre en place sans difficultés excessives.

En ce sens, l'enfant peut atteindre un bon niveau d'intégration tout en répondant aux besoins mutuels des parents et de la société.

Éducation individualisée

Nous avons résumé les grandes lignes qui président au choix des buts éducatifs (développés au chapitre 3). Nous avons exposé également les perspectives liées au niveau de développement sans lesquelles il est difficile de concevoir un cadre pédagogique adéquat. Bien que ces prévisions reposent sur des résultats des travaux de recherche, elles ne doivent pas être prises comme un absolu. Il est possible qu'un enfant avec un Q.I de 40 puisse augmenter celui-ci de 10 ou même de 30 points avec une éducation bien conçue. Un développement aussi favorable aura plus de chance de se produire si les buts pédagogiques à court terme sont fixés « sur mesure » et modifiés suivant les réponses. Ce type d'amélioration spectaculaire n'arrive pas souvent. On peut y prétendre un peu plus si les programmes individualisés à court terme correspondent au niveau de développement approprié.

De nombreuses méthodes concernant la pédagogie des enfants atteints d'autisme et de déficits du développement ont été conçus et font l'objet de publications. Dans ce pays [4] où les écoles sont de plus en plus soumises à des décrets allant dans le sens de l'intégration des enfants handicapés, les Académies dont elles dépendent attendent avec avidité

4. NDT, États-Unis.

des réponses « standard » aux problèmes d'éducation spéciale et de comportement. Les parents et les enseignants aussi, frustrés de ne pouvoir utiliser les méthodes de socialisation traditionnelles, sont demandeurs de techniques scientifiques qui pourraient les sortir de la confusion qu'ils ressentent lors de leur travail quotidien avec ces enfants inhabituels. Toutefois, nous savons par expérience que lorsque les méthodes les mieux conçues sont appliquées quotidiennement à tous les enfants dans une classe spéciale et, lorsque elles deviennent des techniques, il y a de fortes chances pour qu'elles soient nocives pour certains et d'intérêt limité pour le plus grand nombre.

Le but de cet ouvrage est de montrer comment on peut dépasser les limites de ces techniques en se servant des résultats de l'examen du développement de chaque enfant pour élaborer un projet éducatif individualisé taillé sur mesure pour l'enfant, sa famille et son école. Il peut être utile de comparer cette approche à quelques-unes des techniques d'éducation spéciale les plus en vogue.

Le conditionnement opérant est celle qui reste la plus largement utilisée. Des publications exhaustives dans les revues scientifiques expliquent comment le renforcement positif obtenu par diverses récompenses favorise les comportements jugés souhaitables alors que la punition réduit ou supprime ceux qui sont indésirables. L'évaluation précise des points forts du développement atteint par l'enfant ainsi que ses faiblesses n'a aucune place dans cette technique. Au contraire, elle est remplacée par le décompte et le relevé des comportements visés et l'application des systèmes de renforcements corrects. Cette technique repose sur le présupposé théorique que si on se donne un temps suffisant, tout comportement peut être modifié si les méthodes de renforcements associées sont correctes. Ce réductionnisme simpliste des techniques du conditionnement opérant ne tient pas compte des différences vitales qui existent entre les enfants. Lorsque le comportement désiré n'apparaît ni à la maison, ni à l'école, la responsabilité de l'échec en est généralement attribué aux parents ou aux enseignants. La préoccupation sur le manque de généralisation du comportement de l'enfant a fait l'objet de publications itératives (Lovaas et coll. 1973). Toutefois, le problème réside plus sûrement dans la généralisation excessive de ce genre de techniques. Lorsque les méthodes destinées à modifier un comportement reposent sur la connaissance du niveau opérationnel de l'enfant et prennent en compte le milieu familial et scolaire, la déception induite par le manque de généralisation dans des contextes différents s'en trouve tout à fait réduite.

Des méthodes intéressantes pour stimuler les capacités perceptives furent élaborées et publiées par Dubnoff (1968) et Frostig et Horne (1964), entre autres. Celles-ci ont leur utilité pour apprendre aux enfants

à reproduire des figures précises, des lettres ainsi que d'autres acquisitions dans le domaine de la perception. Malgré cela, lorsque ces méthodes sont étendues à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les résultats restent décevants (Mann et Goodman, 1976). A notre avis, ces techniques peuvent être d'une grande utilité, par exemple pour améliorer des compétences bien précises dans le domaine de la coordination oculo-manuelle, mais pas pour remédier aux déficits sous-jacents de la perception ou des cognitions.

Ayers (1973) a élaboré un ensemble d'exercices perceptifs en suivant la chronologie du développement des compétences perceptives. Ceux-ci sont destinés à pallier le déficit d'intégration sensorielle considéré comme le problème de base de l'enfant. Cependant, beaucoup d'enfants souffrant de troubles du développement, ne suivent pas la chronologie prévue par les techniques d'intégration sensorielle. Par exemple, nous voyons des enfants qui peuvent lire des slogans ou épeler des mots par cœur, mais qui ne sont pas capables de reproduire des formes géométriques simples. Malgré tout, les exercices particuliers de cette technique qui font appel à des tuyaux dans lesquels l'enfant peut se balancer ainsi qu'à des parcours d'obstacles peuvent être, à la fois, utiles et agréables. Ils peuvent servir à améliorer la motricité générale et la coordination. Toutefois, leur intérêt pédagogique pour un enfant précis doit être évalué en fonction du profil de ses capacités et de ses déficits.

De nombreuses études et l'intérêt des pédagogues portent sur les stratégies éducatives dans le domaine de la communication. Certains mots ou formes verbales peuvent être améliorés par des techniques comportementales. Mais celles-ci ne font pas preuve d'une efficacité suffisante pour certains enfants autistiques, en particulier ceux qui ont un retard mental sévère.

Implication des parents et des professionnels

Ce livre est destiné à toute personne concernée par la pédagogie et la socialisation des enfants atteints de troubles du développement, (parent ou professionnel). Quiconque se trouve dans la position d'enseigner, d'éduquer, guider ou socialiser ce genre d'enfant sur une longue période, a besoin de connaître la façon dont il se comporte pour répondre de façon pertinente et poser des indications visant à une meilleure adaptation de l'enfant et de sa famille.

Les réponses éducatives spontanées et les savoir-faire accumulés par la plupart de nous tous dans nos expériences d'échanges normaux sont ici souvent inapliquables et faux. Le handicap de ces enfants se présente sous forme de difficultés d'apprentissage et de modalités d'adaptation.

Ceci demande une compréhension spécifique de chaque enfant qui ne peut être atteinte hors de la relation avec celui-ci. Nombreux sont ceux qui vivent cela comme un défi et un stimulant et se sentent gratifiés lorsqu'ils inventent de nouvelles façons d'échanger avec un enfant si difficile et si différent. Mais la lenteur et l'aspect répétitif des efforts éducatifs créent aussi d'inévitables frustrations. Nous souhaitons que l'expérience accumulée avec beaucoup de ces enfants, et condensée dans cet ouvrage, permette de limiter ces déceptions et ces écueils et de gagner du temps pour établir des relations fructueuses. La façon dont vous pourrez tirer profit de notre expérience dépend du rôle assumé auprès de l'enfant et du contexte.

Parents ou substituts parentaux passent habituellement plus de temps avec ces enfants que quiconque. Ils assument la responsabilité principale de l'enfant, mais manquent souvent de l'assurance que les professionnels tirent de leurs études spécialisées et de leurs diplômes. Que cela plaise ou non, le rôle de parent exige des efforts éducatifs plus intensifs et plus prolongés que ceux qui sont demandés aux professionnels. Pour cette raison, beaucoup de parents ont une compréhension de plus en plus fine du handicap de leur propre enfant. Par contre, ils voient beaucoup moins clairement les besoins et les prises en charge que cela implique pour d'autres enfants souffrant des mêmes troubles. D'autre part, leur expérience leur donne rarement confiance en eux. Les principes et techniques exposées dans cet ouvrage ont pour finalité de rendre notre expérience accessible aux parents et aux professionnels qui se battent seuls. Depuis le vote de la loi PL 94-142 rendant obligatoire l'éducation de tout enfant handicapé, il devrait être de moins en moins nécessaire que les parents s'attelent seuls à l'éducation de leur enfant. Avec l'aide croissante de l'école et d'autres institutions, cet ouvrage cherche à aider les parents à jouer un rôle plus actif et plus rationnel dans la formulation d'un projet pédagogique avec les enseignants et les thérapeutes. Suivant notre expérience, les progrès les plus satisfaisants proviennent d'une collaboration active entre parents et professionnels : c'est-à-dire lorsque ces derniers connaissent bien la manière de faire des parents et les problèmes d'apprentissage qui se posent dans une famille précise. Réciproquement, l'enfant fait davantage de progrès lorsque les parents comprennent les buts éducatifs des enseignants et les besoins d'organisation inhérents au cadre particulier d'une classe. Ceci peut se réaliser d'autant plus facilement que les activités programmées à l'école et à la maison suivent les variations des fonctions mentales de l'enfant et sa vitesse d'apprentissage comme nous le décrivons tout au long de ce manuel.

Les thérapeutes, qu'il s'agisse de psychiatres, psychologues, directeurs de centre ou tous autres concernés par la guidance de ces enfants et

de leur famille, sont souvent moins directement impliqués dans les efforts de socialisation quotidiens que les parents et les enseignants et les éducateurs. Néanmoins, ils jouent un rôle crucial dans les efforts susceptibles d'améliorer l'adaptation de l'enfant. Ce manuel souhaite leur fournir des explications plus précises sur le lien qui existe entre l'évaluation individuelle du PEP (profil psycho-éducatif, tome 1) et comment on utilise ces données pour élaborer des programmes éducatifs spécifiques.

Une société aussi complexe que la nôtre, a imposé différentes disciplines et spécialités dans l'éducation et la prise en charge des enfants autistiques ou handicapés. Outre ceux que nous avons déjà nommés, sont concernés les travailleurs sociaux, les orthophonistes, les psychomotriciens, les animateurs, les professeurs d'éducation physique, musicothérapeutes, diététiciens, généralistes etc.

Chacune de ces spécialités possède un ensemble d'informations et de méthodes. La rencontre entre certains de ces professionnels et une famille dépend souvent des contingences, de l'endroit où ils habitent, des informations reçues. Les inconvénients présentés par cette diversité professionnelle sont nombreux. Chaque professionnel utilise un langage particulier pour comprendre et traiter l'enfant suivant sa spécialité et son expérience. Comme les intérêts des spécialistes se croisent sur un même enfant, il en résulte une confusion dans la conduite à tenir. Inévitablement, les décisions sont trop souvent prises en fonction de critères professionnels protectionnistes plutôt que des besoins de l'enfant et de sa famille. L'aspect positif de la multidisciplinarité réside dans l'éventail d'interventions et de services disponibles,... puisqu'il n'existe pas de technique spécifique valable pour tous. Les recherches et les expériences futures permettront de faire un tri entre les méthodes efficaces et celles qui ne le sont pas et de poser de meilleures indications thérapeutiques pour un enfant précis. En même temps, les parents continueront à jouer un rôle essentiel pour définir et choisir les meilleures stratégies éducatives convenant à leur propre enfant.

La loi PL 94-142 accrédite cette façon de penser. Elle implique aussi l'existence d'une méthodologie qui permette d'arriver au meilleur projet éducatif. Ce livre vise à promouvoir une approche rationnelle des enfants, parents et professionnels concernés.

Tout comme la cuisine, la pédagogie est une forme d'art hautement développée et raffinée. Toutefois, ces deux activités sont suffisamment essentielles pour qu'à peu près la moitié de nos concitoyens d'âge adulte s'y intéressent. Bien que les grands cuisiniers et les grands pédagogues soient toujours aussi rares, un certain nombre d'entre nous peut arriver à un bon niveau. Il existe une grande variété de techniques et d'ingrédients. Leur maîtrise augmente avec l'expérience et la pratique. Les

parents sont appelés à éduquer leur progéniture avant et après que n'interviennent pédagogues et autres professionnels. Ils se servent de ce que leurs parents et leurs grands-parents leurs ont transmis en le modifiant suivant leur propre vécu et leurs connaissances. Mais les ingrédients les plus importants sont le goût pour la pédagogie elle-même et l'amour de l'enfant. Avec eux, les techniques éducatives les plus ésotériques peuvent être assimilées et aboutir à d'excellents apprentissages individuels. L'enseignement « sur mesure » est de très loin, la meilleure méthode connue pour la plupart des enfants. Pour ceux qui sont autistiques ou atteints de troubles du développement, la pédagogie « sur mesure » est une condition sine qua non. Les modalités d'apprentissage particulières de ces enfants ne peuvent être prises en considération et utilisées sans cela.

Cet ouvrage ne passe pas en revue toutes les techniques pédagogiques intéressantes. Plusieurs volumes seraient nécessaires ainsi qu'un index de la taille d'un dictionnaire entier. Par contre, nous avons inclu des exemples pédagogiques spécifiques dans les domaines qui nous ont paru les plus fructueux, au cours des dix dernières années. Il s'agit de projets sur mesure reposant sur une évaluation soigneuse des modalités d'apprentissage et des réponses de l'enfant. Ces projets ont été conçus pour développer les capacités d'imitation nécessaires au langage, la perception, la motricité générale et fine, la coordination oculo manuelle, les cognitions non-verbales, le langage et la prise en charge du comportement indispensable à l'éducation et l'enseignement. Toutefois, le but primordial de ce volume a été de transmettre ce qui au fil des ans nous paru être le plus efficace [développer des stratégies permettant de choisir et de mettre en œuvre le projet de développement qui convient à un enfant précis.]

Implication des parents

Les stratégies et techniques exposées ici ont été conçues pour être comprises, à la fois, par les parents et les professionnels. Les parents n'évaluent généralement pas leurs propres enfants au moyen de tests précis. Ils ont, par contre, tout à fait besoin de comprendre ses réponses à différents niveaux de développement ou de difficulté. Ceci se trouve hautement facilité lorsque les parents comprennent et participent au choix des buts pédagogiques spécifiques. Lorsque parents et enseignants travaillent conjointement sur ces mêmes buts, il devient plus facile pour eux de faire la différence entre un manque de motivation pour une tâche et un déficit cognitif qui la rend particulièrement difficile à réaliser. Plus encore, cet ouvrage vise à aider les parents à intérioriser les principes

qui régissent l'éducation spéciale individuelle et à tenir leur place dans les activités suivantes :

1. Aider les enseignants et les écoles à appliquer la loi PL 94-142 (Turnbull, Strickland et Brantley, 1978), à les motiver et les sensibiliser pour travailler sur des programmes éducatifs faits sur mesure pour leur enfant.
2. Collaborer avec les enseignants et autres professionnels afin de mieux préciser et comprendre les caractéristiques de leur enfant : points forts ou déficits cognitifs.
3. Être capable de fournir des précisions aux professionnels afin de faciliter le choix des buts pédagogiques pertinents.
4. Soutenir l'enfant dans ses apprentissages en travaillant avec lui à la maison sur une tâche particulière, autrement dit, mener à bien le projet éducatif sur mesure.

Implication des professionnels

Cet ouvrage a été conçu pour les enseignants, psychologues scolaires, orthophonistes psychomotriciens et autres professionnels travaillant avec l'enfant. Souvent leurs pratiques spécialisées et leurs techniques ne leur fournissent que trop peu l'occasion d'adapter leur savoir aux différentes facettes de la vie de l'enfant en société, à l'école ou à la maison. L'approche logique et souple nécessaire à la formulation des buts pertinents, l'utilisation des profils de développement du PEP et la collaboration avec les parents pour mener à bien un effort pédagogique cohérent, pourront contribuer à une mise en pratique plus efficace de leurs connaissances de spécialistes et de leurs techniques. Ils devront coordonner les opérations suivantes :

1. Soutenir les parents dans leurs efforts pour répondre aux objectifs de la loi PL 94-142 et s'assurer de leur concours et de leur aide pour poursuivre à la maison l'effort des professionnels.
2. Aider les parents à comprendre les problèmes d'apprentissage spécifiques qu'ils repèrent en classe ou dans le cadre clinique et à transposer efficacement les orientations éducatives et pédagogiques afin qu'elles soient applicables à la maison.
3. Aider les parents à fixer et à participer aux objectifs pédagogiques précis dans les six mois suivants ainsi qu'aux buts à long terme sur un an ou plus.
4. Passer en revue la bibliographie exhaustive des techniques d'éducation spécialisée et des traitements pour choisir, parmi les méthodes existantes, celles qui conviennent aux besoins particuliers de l'enfant.

En résumé, ce livre est destiné aux parents et professionnels qui, d'une part, aiment la pédagogie, et d'autre part, sont impliqués dans l'éducation d'enfants autistiques ou ayant des troubles du développement. Ces deux conditions étant remplies, les stratégies exposées par la suite pourront les aider à découvrir de meilleures méthodes pour comprendre le comportement difficile et dysharmonieux de l'enfant et trouver « l'aiguille » de ce qui est pertinent dans « la meule de foin » croissante des techniques spécialisées.

Illustration clinique

Les principes et les thèmes traités dans les chapitres suivants sont illustrés par le matériel clinique d'un enfant, Tommy D., et sont résumés à la fin de chaque chapitre. Les données apportées par l'évaluation diagnostique se trouvent à la fin du chapitre 2, le choix des buts pédagogiques chapitre 3, les objectifs éducatifs et précis, chapitres 4 et 5, le programme éducatif initial (PEI) au chapitre 8.

Tommy a été choisi pour deux raisons. Tout d'abord, les notes écrites le concernant sont un exemple exhaustif des thèmes traités dans chaque chapitre. Ensuite, elles sont destinées à fournir un modèle de dossier que vous pourrez compléter avec les données de l'enfant que vous suivez.

Afin de présenter Tommy Dodd aux lecteurs, voici un bref résumé clinique.

Cas clinique : Tommy Dodd

- *Nom : Tommy Dodd*
- *Prise de contact* : Mme W., une psychologue scolaire nous a adressé Tommy pour une évaluation. Elle se demandait si Tommy pourrait fréquenter l'école maternelle. Les parents de celui-ci l'avaient amené pour un essai et l'enseignant sentait qu'il n'était pas du tout prêt à commencer l'école. Elle s'inquiéta car Tommy évitait son regard et ne répondait pas à ses questions. Au lieu de cela, il poussait des cris perçants et étranges et fixait les doigts de sa main droite. Il n'était pas encore propre et n'allait pas seul aux WC, n'avait aucun contact avec les autres enfants, mais alignait des livres sans arrêt, après en avoir feuilleté les pages.
- *Antécédents familiaux* : son père, Mr E.D., est âgé de 28 ans. Il a terminé sa scolarité primaire et travaille comme mécanicien dans une usine des environs. Il travaille dans l'équipe de jour et gagne 10 000 $ par an. Sa

mère, Mme S.D., est âgée de 25 ans. Elle a terminé deux années d'études primaires et travaille à la chaîne en usine dans l'équipe du soir (de 15 à 22 h). Son salaire est de $ 5 500 par an. Ils ont un autre fils, John, âgé de trois ans. Ils le décrivent comme normal, mais souvent en conflit avec Tommy. Les bagarres sont fréquentes. La mère de Mme D. vit avec eux et s'occupe des enfants pendant que les parents travaillent. Ceux-ci étaient très inquiets de l'absence de langage de Tommy et de son développement lent. Bien que la grand-mère maternelle de Tommy leur ait dit de ne pas se tourmenter car son propre frère avait, lui aussi, parlé très tard. Celle-ci pense que Tommy est tout-à-fait brillant, mais préfère être seul. « Tout va bien et il parlera quand il sera prêt ».

- *Antécédents personnels* : la grossesse et la naissance de Tommy furent normales selon les parents. Ils ne s'inquiétèrent pas avant l'âge de 2 ans 1/2, moment de la naissance de John. Il ne montrait aucun intérêt pour le bébé, devenait irritable et pleurait souvent. Il était de plus en plus solitaire, alignait bâtons et petites autos. Parfois, il semblait sourd et ne répondait pas lorsqu'on l'interrompait dans son jeu. A d'autres moments, il était infatigable et n'arrêtait pas de bouger. Avant la naissance de John, on lui entendit prononcer quelques mots « auto », « gâteau », « Tommy ». Maintenant, il n'émet plus que quelques sons quand il se déplace.
- *Préoccupations parentales* : ceux-ci s'inquiétèrent tout-à-fait il y a un an, lorsque Tommy eut ses quatre ans. Son comportement devint en plus difficile. Quand son frère commença à parler, ses parents remarquèrent que ce dernier était capable de faire des choses que Tommy ne faisait pas encore. John commença à dire ses premiers mots vers 18 mois. Il aimait jouer avec son père, était joyeux et affectueux. Lorsque John essayait de s'approcher de Tommy, celui-ci poussait des cris ou se mettait en colère et se mordait la main.
- *Comportement habituel* : les parents racontent qu'il aime manger et rester seul à jouer à sa façon. Il aime les bains, observe l'eau qui coule et empile des cubes ou aligne des petits bâtons. Il aime sortir, mais doit être surveillé. Souvent, il ne prête pas attention quand on l'appelle. Il se sert des WC quand il y pense, mais fait souvent dans sa culotte, généralement se cachant dans sa chambre pour cela. Il va aux toilettes quand sa mère l'aide.
- *Attente des parents* : les parents ont observé que Tommy n'est pas aussi développé que son frère, sauf en ce qui concerne l'activité physique. Ils ont conscience qu'il se trouve au-dessous du niveau de développement normal d'un enfant de trois ans, sur le plan intellectuel et dans son comportement. Ils pensent qu'il devra fréquenter une classe spéciale et attendent qu'il fasse des progrès lorsqu'il parlera et fera attention. Ils ont très envie de l'aider mais ne savent pas comment.

2

examen clinique et évaluation psychométrique

Généralités

A une époque de surabondance de tests, échelles et questionnaires qui réduisent à des scores, nos actes dans tous les aspects de la vie, du travail à la sexualité, l'évaluation est attaquée de toutes parts. Il reste, malgré tout, nécessaire et pertinent dans un chapitre concernant l'examen clinique de rappeler le besoin de cette dernière et plus précisément, la manière de procéder avec ces enfants. Il est banal de dire, qu'avant de pouvoir établir un projet optimal, il est d'abord nécessaire d'évaluer correctement la situation. Dans le plus simple des cas, cela peut vouloir dire : observer la circulation avant de traverser une rue. Dans des situations plus complexes, telles que construire une maison, piloter un avion ou investir son argent, cela signifie tenir compte de nombreuses variables relevées grâce aux meilleures techniques disponibles, de préférence objectives et mesurables. C'est la base de toute pédagogie, qu'elle soit spécialisée ou non : prendre le temps d'observer soigneusement ; rassembler les données disponibles ; vérifier si de plus amples informations sont nécessaires ; énumérer les interventions, leur attribuer des priorités, en choisir une et la mettre en pratique, réévaluer la situation (les résultats). Ce chapitre définit les domaines à évaluer et les techniques d'évaluation nécessaires au développement d'un projet éducatif individualisé. Aux chapitres suivants, nous verrons comment ces données sont transformées en buts et objectifs et finalement, donnent naissance à un programme spécifique.

L'opposition la plus fréquente à l'évaluation provient de la confusion entre examen clinique et étiquetage diagnostique s'appuyant sur des concepts théoriques et nosographiques. Ces catégories supposent un traitement particulier qui en fait est rarement possible dans l'évaluation fonctionnelle individuelle (Reichler et Shopler, 1976). Ces classifications diagnostiques peuvent s'exprimer par des noms ou des chiffres. Bien qu'elles possèdent une indéniable valeur pour la recherche, l'épidémiologie ou la politique de santé, lorsqu'elles s'appliquent aux troubles du développement, elles sont au mieux une limite grossière permettant d'identifier une population d'enfants et, au pire, un obstacle à l'élaboration d'un projet pertinent.

Dans ce chapitre, nous présentons l'examen clinique et holistique. Pour pouvoir concevoir un projet pédagogique individualisé, il est nécessaire d'observer soigneusement la globalité de la vie de l'enfant handicapé et de sa famille, des forces et des faiblesses. Ces observations nous permettront d'identifier quels aspects du développement atteint actuellement par l'enfant dans son comportement et ses fonctions mentales, sont susceptibles de changement, quelles caractéristiques les parents souhaitent modifier, et quelles sont les conditions requises chez l'enfant, les parents ou l'entourage pour que ces changements puissent avoir lieu.

Cette méthode repose sur les principes d'interaction et de développement décrits chapitre 1. Nous décidons ce que nous devons observer et approfondir à partir des critères suivants : que connait-on des étapes du développement normal et pathologique ? Quelle est notre expérience de l'enfant autistique ou atteint de troubles proches ? En quoi le développement de cet enfant-là est-il différent et particulier ? Que souhaitent ses parents et que peuvent-ils assumer ? L'ensemble de la question « Où en sommes-nous maintenant ? » peut trouver une réponse dans trois domaines : 1) évaluation du niveau de développement ; 2) observation du comportement ; 3) entretien avec les parents.

Évaluation du niveau de développement

Tests - Psychométrie

L'évaluation diagnostique comporte l'utilisation de tests standards d'intelligence et de développement, tels que les échelles de Bayley du

développement de l'enfant, Merrill-Palmer, PPVT [1], Wechsler (WIPPSI), échelle d'intelligence, (Wechsler) revue pour enfants (WISCR-R) et l'échelle internationale de performances de Leiter. Bien que ces tests ne donnent pas d'informations suffisamment précises pour une pratique spécifique, ils indiquent dans quelle *frange de développement* se situent les compétences de l'enfant. Ils indiquent également quels sont les domaines déficitaires ; on doit faire attention de choisir des tests qui soient compatibles avec le niveau de l'enfant et ne soient pas inutilisables à cause d'un déficit important. Par exemple, avec un enfant opérant à un stade non verbal, un test qui demande une compréhension ou des compétences verbales importantes, mesurera surtout l'étendue de son handicap verbal mais ne sera pas fiable pour mesurer ses points forts ou lacunaires dans les autres domaines. Généralement, à des fins pratiques, nous faisons passer plusieurs tests pour corriger les limitations et insuffisances d'un seul. Ainsi, l'échelle de maturité sociale de Vineland nous fournit des informations sur les forces et les faiblesses dans des domaines tels que l'autonomie et la vie sociale.

Des informations plus précises sont obtenues si l'âge des acquisitions est relevé sur l'échelle de Vineland plutôt que d'utiliser la cotation standard et ses deux cas de figure : réussite et échec. Celle-ci fournit des indications sur les retards et sur la vitesse de développement : le développement a-t-il toujours été lent ? Est-ce qu'il a eu un retard important suivi d'un développement ultérieur ? Quelle est la vitesse de ce développement ? Est-elle lente, régulière ou rapide ? Même dans des cas, peu fréquents, où il n'est pas possible de faire passer le test complètement, des estimations « *structurées* » des fonctions peuvent être utiles. Nous pensons que l'estimation du niveau de développement dans des fonctions spécifiques, traduit en âge mental correspondant, peut être très précise, qu'elle soit faite par les parents ou les professionnels (Schopler et Reichler, 1972).

Possibilité d'être testés. — Beaucoup d'enfants ont été trop vite décrétés « intestables », dès l'échec des premières tentatives. Ceci signifie que, lorsqu'on leur a demandé de répondre à une consigne, ils ont refusé, pleuré ou « poussé à bout » l'adulte. On a vite extrapolé qu'ils sont trop farouches, opposants, rebelles, butés ou « repliés » pour répondre. Ce jugement est partial et falacieux. Les consignes, surtout celles qui sont verbales, sont souvent trop difficiles et compliquées à comprendre et l'examinateur doit expliciter la demande de manière plus simple ou non verbale. D'un autre côté, l'activité peut être trop éloignée

1. PPVT : Peabody Picture Vocabulary Test.

des possibilités habituelles de l'enfant. Lorsque celui-ci peut comprendre ce que l'adulte attend de lui et qu'il possède les compétences requises pour réussir, la réponse est tout à fait différente. Par exemple, l'examinateur pourra mettre plusieurs cubes et une boîte sur la table et dire : « Mets les cubes dans la boîte », si l'enfant ne comprend pas le langage, il peut être désorienté et se mettre à empiler les cubes, les prendre dans sa main, les mettre à la bouche ou les jeter, ou simplement ne pas répondre, ou même, quitter la table. L'examinateur peut simplifier la tâche en montrant du doigt un cube, puis la boîte en disant : « Mets ». Il peut aussi mettre quelques cubes lui-même ou guider la main de l'enfant. L'examinateur encouragera et félicitera l'enfant. De grossières erreurs d'évaluation se produisent lorsque l'examinateur croit que l'enfant lui résiste, *peut* répondre : « s'il le veut », plutôt que de penser que l'opposition se manifeste lorsque la tâche est trop difficile ou anxiogène pour l'enfant. Cette erreur survient généralement pour deux raisons : d'abord, l'examinateur croit que l'enfant est soit opposant, soit incapable de réaliser l'activité : dans la vie ordinaire, les enfants tendent à être opposants précisément dans leurs domaines lacunaires. Deuxièmement, l'examinateur suppose que l'enfant devrait répondre de manière homogène à un niveau de développement donné dans tous les domaines et les compétences.

Évaluation du développement fonctionnel par psychométrie. — L'expérience clinique ou celle des parents ayant des enfants autistiques, psychotiques ou atteints d'autres troubles du développement, confirme le fait que leur développement est inégal.

Ainsi, pour un enfant déterminé, celui-ci opèrera suivant les domaines explorés, à différents niveaux de développement, et l'examinateur se trouve dans l'incapacité de prévoir ses performances dans les autres domaines.

Pourtant les techniques éducatives les plus intéressantes sont souvent celles qui se rapprochent le plus des méthodes pertinentes, à un niveau de développement donné pour une compétence précise. Par exemple, si un enfant âgé de cinq ans possède la motricité d'un enfant normal de cinq ans, mais ne possède que la compréhension verbale d'un enfant de deux ans, il est possible de lui apprendre à faire du vélo en utilisant un langage correspondant à son niveau verbal. Bien que les enfants ayant des troubles du développement ne ressemblent pas nécessairement à des enfants normaux plus jeunes, leurs problèmes peuvent être compris en terme de similitudes avec les besoins d'enfants plus jeunes. Par exemple, un enfant psychotique âgé de 8 ans, qui possède un score de 2 ans 1/2 dans le domaine verbal, ne répond ni ne ressemble à un enfant normal de 2 ans. Ce que ce score signifie toutefois c'est que l'on peut

utiliser les compétences correspondant à 2 ans de développement comme point de départ pour imaginer des réponses adaptées à ses besoins éducatifs spéciaux.

Le principal instrument dont on se sert pour cette évaluation est le PEP (profil psycho-éducatif) (Schopler et Reichler, 1979). C'est un recueil de comportements et de savoir-faire choisis pour mettre en évidence des modalités d'apprentissage particulières et inégales. Il convient surtout à des enfants opérant à des niveaux d'âge pré-scolaire avec un âge chronologique de 1 à 12 ans. Le PEP visualise le développement des fonctions mentales de l'enfant dans sept domaines définis chapitre 3 : 1) l'imitation ; 2) la perception ; 3) la motricité fine ; 4) la motricité générale ; 5) la coordination oculo-manuelle ; 6) les performances cognitives ; 7) les cognitions verbales et le langage.

Parfois, vous devrez évaluer grossièrement le niveau du développement dans ces différents domaines avant de faire passer le PEP ; A cette fin, des observations informelles concernant un enfant peuvent être comparées à l'échelle de développement normale fournie dans l'annexe. Ces données peuvent servir à construire une première estimation approximative du profil d'apprentissage de l'enfant.

Il existe aussi une échelle de pathologie qui situe les degrés de pathologie du comportement dans les domaines suivants : affects, relations, coopération, intérêt pour les personnes, jeu et intérêt pour le matériel utilisé, modalités sensorielles et langage. Chacun peut compléter ceci avec l'échelle des psychoses (PRS) (Reichler et Schopler, 1971). Comme nous l'écrivons au chapitre 1, nous avons élaboré cette méthode d'éducation individualisée à partir du PEP. Bien que ces programmes puissent reposer sur d'autres méthodes d'évaluation, nous trouvons que ces sept domaines recouvrent l'ensemble des fonctions évolutives importantes à considérer pour prendre en charge des enfants handicapés.

Le PEP se compose d'un ensemble de jouets et de jeux proposés à un enfant par un examinateur qui va aussi observer, évaluer et noter ses réponses. En fin de test, les scores de l'enfant sont répartis sur les échelles correspondant aux sept domaines, traçant un profil qui fait apparaître les forces et les faiblesses relatives dans les différentes aires du développement et de la pathologie du comportement.

Le succès éducatif est basé sur le fait de se servir des compétences les plus solides pour développer les domaines les plus lacunaires. Toutefois, il est essentiel de savoir exactement ce qu'un enfant peut ou ne peut pas faire dans tous les domaines mentionnés. Par exemple, celui qui a bien développé ses facultés visuelles, et apprend facilement à reconnaître des mots, peut s'appuyer sur celles-ci pour accroître sa compréhension verbale. Ceci peut être atteint au moyen d'étiquettes sur

lesquelles on inscrit en gros le nom des objets les plus usuels, à la maison ou en classe et en lui demandant de lire ce qui est écrit : par exemple « lait » avant d'obtenir l'objet voulu.

Que l'enfant soit en situation de test ou observé dans son milieu habituel : à la maison ou à l'école, il est crucial de reconnaître ce qu'il peut réaliser facilement et ce qu'il ne peut pas. Entre ces deux extrêmes (activités possibles ou impossibles) se situe le champ critique de la pédagogie. Alors que la plupart des tests n'évaluent l'enfant que sur deux critères : la réussite ou l'échec, le PEP en fournit un troisième original, connu comme « émergence ». Une réponse « émergente » peut être définie comme celle qui montre qu'un enfant possède une *certaine* notion de ce qu'on lui demande, mais n'a pas *complètement* compris ou ne possède pas encore les compétences requises pour réussir complètement la tâche. Autrement dit, lorsqu'un enfant se fait une idée de ce qu'on lui demande ou s'il peut répondre en partie ou s'il le fait d'une façon particulière, sa réponse est notée dans les « émergences ». Le programme éducatif va se centrer sur ces « capacités émergentes ». Ceci permet à l'enfant d'être à même de réussir lorsqu'on lui demande de se concentrer sur l'apprentissage d'une nouvelle acquisition.

Le PEP présente de nets avantages comparé à d'autres méthodes d'évaluation psychométriques. Les items suivent la chronologie du développement et ont été choisis parmi une série d'activités considérées empiriquement comme convenant à la population visée. De plus, les items du PEP peuvent ne pas être présentés dans un ordre déterminé, offrant une certaine flexibilité dans leur application, ce qui permet à l'examinateur de suivre les intérêts de l'enfant et ses réponses. Le langage requis est réduit au minimum, tant pour les consignes que pour les réponses. D'autre part, le système de cotation recueille des réponses souvent particulières qui, habituellement, ne sont pas prises en compte par les autres tests standards. Ces réponses peuvent servir à construire des projets individualisés. Enfin le PEP donne l'opportunité d'essayer d'enseigner une activité à l'enfant et de savoir ainsi s'il est prêt et apte à apprendre ce nouveau savoir-faire.

Développement du langage chez l'enfant autistique

Bien que cet ouvrage soit écrit pour que notre approche puisse s'appliquer à différents types de handicaps, nous avons surtout travaillé avec des enfants autistiques et atteints de troubles de la communication.

Comme le langage est la lacune principale de ces enfants, faire progresser ce domaine est généralement une des principales visées pédagogiques.

Comme dans tous les domaines de l'apprentissage, les bases du programme individualisé de langage reposent sur une évaluation précise de ce que l'enfant peut comprendre couramment et exprimer, et une connaissance des étapes suivantes qui sont dans l'éventail de ces émergences. Le langage est un processus extrêmement complexe qui englobe de nouveaux comportements et compétences particulièrement difficiles pour un enfant autistique : écouter, regarder les autres, attendre, imiter, se souvenir, intégrer des images, des sons et des sensations tactiles. Bien que ces comportements soient indispensables au développement du langage, ils intègrent aussi d'autres objectifs pédagogiques. Nous exposerons ci-dessous les particularités du langage des enfants autistiques ou proches et quelques techniques spéciales concernant l'examen de ce domaine.

Troubles du langage

Les troubles du langage les plus intéressants impliquent son retard d'apparition, les bizarreries d'expression ou le mélange des deux. La forme la plus extrême de retard est celle de l'enfant qui ne parle même pas comme un bébé et qui émet des sons au hasard, sans finalité de communication franche. Certains enfants semblent écouter et comprendre un peu le langage, et s'expriment au moyen de quelques mots tels que « maman », « auto », « au revoir » [2]. Toutefois, entre deux et trois ans, ces mots disparaissent et sont remplacés par un jargon. D'autres enfants vont acquérir des mots nouveaux, des phrases et même des discours qui ne seront jamais un langage normal. Malgré cela, ces enfants parlent rarement comme le feraient des enfants plus jeunes. Ils présentent souvent, en plus, d'autres particularités, comme l'écholalie ou par exemple la répétition de spots publicitaires télévisés. Il peut y avoir inversion pronominale et mots ou phrases utilisées hors sens.

Flexibilité. — Beaucoup de ces enfants semblent apprendre le langage de façon mécanique et peu flexible. Le mot a tendance à garder le sens qu'il avait dans son contexte initial. Par exemple, le mot « chaise » évoquera seulement la chaise vert brillant sur laquelle l'enfant était assis lorsque le mot fut prononcé la première fois. Ces enfants ne généralisent

2. NDT : en anglais Bye — qui est monosyllabique donc plus simple que le mot français.

pas le langage d'une situation à l'autre ; ils n'utilisent pas les mots dans de nouvelles combinaisons mais placent une phrase apprise par cœur. Par exemple, « veut du lait » sera employé même si ce qui est proposé est du jus de fruits, du coca ou des gâteaux.

Initiatives et tentatives de communication. — Les enfants autistiques montrent peu d'intérêt à communiquer avec les autres. Cette caractéristique est une de celles qui intègrent le manque de contact social fréquemment décrit. Même lorsqu'ils possèdent les mots suffisants pour exprimer leurs besoins, ils ne les utilisent souvent qu'obligés par l'adulte. Ce manque d'intérêt et d'initiative les distingue des autres enfants présentant un retard de langage.

Communication gestuelle. — Les enfants autistiques ne développent pas de communication gestuelle pour compenser leur manque de parole. On doit souvent leur apprendre à montrer du doigt ou à faire d'autres signes pour communiquer. Leurs mimiques sont lentes à se développer. Contrastant avec le sourire radieux, les expressions et les mimiques des jeunes sourds, ces enfants ont souvent un visage inexpressif.

Concepts abstraits. — Ils ont du mal à comprendre les mots se référant à des concepts abstraits tels que : le temps, la couleur, la taille et les sentiments. Les questions (qui ?, quoi ?, ou quand ? et pourquoi ?) sont confuses. Même lorsqu'ils possèdent les mots pour y répondre, ils ne peuvent choisir la bonne réponse (par exemple : qui lance la balle ? — réponse : la balle).

Mémoire auditive. — La mémoire immédiate est souvent très bonne et les enfants autistiques peuvent répéter comme des perroquets de longues phrases qu'ils ne comprennent pas. Malgré cela, en général, ils ont du mal à mémoriser à long terme, de phrases, qu'ils comprennent, même courtes. Ils peuvent être capables de produire certaines phrases dans certaines situations au hasard, mais peuvent être incapables de les formuler sur demande, même en étant motivés pour cela. Ceci est source de confusion chez l'adulte qui sait que l'enfant peut dire la phrase mais ne comprend pas pourquoi il ne s'en sert pas en cas de besoin.

Mémoire visuelle. — Bien que leur mémoire visuelle soit souvent exceptionnelle, certains enfants sont capables de lire et même d'épeler des mots qu'ils ne comprennent pas dans le langage parlé. Malgré cela, leur compréhension de la langue écrite est rarement meilleure que leur compréhension du langage verbal.

Parole. — Beaucoup d'enfants en restent à un stade non verbal. Ceux qui apprennent à faire des phrases continuent à avoir un vocabulaire restreint et manquent de variété dans la syntaxe (grammaire). Babillage, jargon et écholalie se poursuivent bien au-delà du stade de développement normal. L'emploi de l'écholalie immédiate ou différée, les phrases prononcées d'une complexité située bien au-delà de leur degré de compréhension, induisent souvent une surestimation du langage parlé. La tonalité de la voix peut être monocorde, chantante ou calquée sur celle d'un adulte de l'environnement. L'articulation est souvent plus précise que celle des enfants non autistiques se trouvant au même stade de développement du langage. Chez certains enfants, l'articulation peut être correcte dans les écholalies et mauvaise dans le discours spontané.

Techniques spécifiques de l'examen clinique. — Pour le lecteur qui n'utilise pas le PEP (profil psycho-éducatif), il peut être utile de rappeler certaines recommandations générales quant à l'examen du langage. La règle de base est : ne jamais faire de suppositions sur l'étendue de la compréhension d'un enfant ayant des troubles du développement avant de l'avoir testé dans différentes sortes de situations. Le degré de compréhension verbale doit être connu avant d'avoir des exigences quant à l'expression. Comme les enfants autistiques ont souvent une excellente mémoire des habitudes et qu'ils peuvent comprendre les indications gestuelles, le contexte ou les signes non verbaux, ils peuvent répondre correctement à une consigne verbale sans comprendre le sens des mots. Des consignes comme « ferme la porte » — « allume la lumière » — peuvent être exécutées, donnant l'illusion qu'ils comprennent le langage. Mais, si l'examinateur répète la même consigne avant de commencer l'action et sans geste, l'enfant est alors incapable de la comprendre (par exemple, demandez à l'enfant « ferme la porte » pendant qu'il joue et sans regarder vers la porte) si une telle consigne est comprise, l'examinateur doit alors déterminer si l'enfant en a extrait le sens à partir d'un seul mot ou de toute la phrase ; l'examinateur devra alors modifier la consigne (« touche la porte » — « mets ton chapeau » — « donne-moi ton manteau »). De telles consignes seront utilisées pour nommer : objets, meubles, prépositions (« Mets la chaussure sur la table »), verbes et ordres complexes. Pour les enfants de meilleur niveau, les images sont utiles pour tester la connaissance des noms d'objets moins familiers ou d'actions (« Touche l'homme qui pousse le wagon »). Il est important de commencer avec des choses très simples pour que l'enfant comprenne la méthode et afin de le rendre coopérant. Puis on accentue la difficulté

jusqu'à ce que l'enfant paraisse perdu et se trompe. Une fois déterminé le degré de compréhension verbale, l'examinateur recherchera ensuite les capacités dans l'expression du langage.

Puisque l'écholalie et la mémoire immédiate donnent souvent une idée fausse des capacités d'expression verbale, il est important de les tester de deux autres façons : l'enfant étant occupé à une activité connue et facile pour lui (jeu de loto, par exemple), l'examinateur demande à l'enfant de nommer l'image qu'il doit mettre sur une planche ou l'objet dans une boîte. Au début, il aide l'enfant pour éviter que les frustrations ou la peur de l'échec ne le stressent. Progressivement, l'examinateur attendra avant d'aider afin d'évaluer la capacité de l'enfant à s'exprimer dans différentes situations de confort ou de stress. En deuxième lieu, l'examinateur notera tout langage spontané, entendu pendant la séance de test. Les mots ainsi que la syntaxe employée dans une communication spontanée fournissent d'importantes informations sur lesquelles pourra s'appuyer un programme de langage. Il est utile de noter les tentatives de propos spontanés. Ont-ils fonction de communication ? Sont-ils une façon de « parler tout seul » ? S'agit-il de phrases écholaliques sans rapport avec ce qui se passe dans la séance ?

Observation du comportement

Les buts d'un bon programme doivent dépasser largement la simple visée de l'acquisition d'une acquisition particulière. Bien qu'il soit utile de développer le regard sur demande ou de faire acquérir un mouvement tel que « applaudir », l'éducation peut s'attacher à développer une frange beaucoup plus vaste de comportements essentiels. Par exemple, un enfant a besoin d'apprendre à rechercher certains objets, tels que ses jouets. Il doit prendre conscience de son corps et regarder ses mains et ses pieds quand il s'habille. Il doit apprendre à imiter ses parents pour prendre part aux activités domestiques simples.

Souvent, les enfants atteints de troubles du développement ne généralisent pas systématiquement ce qu'ils viennent d'apprendre hors du contexte immédiat de cet apprentissage. Ainsi, un enfant peut ne savoir appliquer une connaissance que dans la situation initiale ou seulement avec des objets utilisés alors, ou très semblables. L'enfant risque de développer un catalogue de savoirs-faire relativement inutilisables et isolés. Ceci peut être évité grâce à une coordination efficace des projets au centre de guidance, à l'école et à la maison, en variant le matériel utilisé (chapitre 8). Acquérir des connaissances d'application plus large

peut faciliter une généralisation appropriée. Ainsi l'examen des domaines opérationnels de l'enfant est important pour élaborer le programme éducatif individualisé.

Les informations concernant les aspects du comportement proviennent de plusieurs sources : récit des parents, des enseignants et d'autres personnes activement impliquées, ou de l'observation directe. On observe le comportement de l'enfant aussi bien pendant les tests que pendant les temps libres. Nous observons l'enfant dans la salle d'attente avec ses parents à peu près dix minutes avant de commencer à le tester, et au moins pendant cinq minutes au milieu du test. Pendant cette « récréation », on dit à l'enfant qu'il peut aller jouer, pendant que l'examinateur remplit son questionnaire. L'absence d'exigence, de question et de cadre, donne à l'enfant un moment de répit. Son comportement durant ces moments fournit des informations sur ses capacités à s'organiser seul, ses préférences quant aux jeux et ses besoins d'interaction sociale. Pendant les périodes structurées et non structurées, on note les principaux intérêts ou les préoccupations de l'enfant, sa capacité à s'organiser, à contrôler ses pulsions et ses préférences sensorielles (vision, audition, toucher, odorat et goût) et ses façons de faire (gestes, motricité). Certains de ces items sont directement relevés sur l'échelle de pathologie du PEP. Ces comportements et ces fonctions sont généralement classés dans les sous-groupes suivants : capacités d'apprentissage, capacités d'organisation, compétences sociales. En plus, les comportements pathologiques ou négatifs, qui peuvent compromettre la réussite, sont notés à part.

Capacités d'apprentissage

L'examen de l'enfant va porter sur ses facultés d'attention visuelle (regarder des objets, chercher des yeux, ignorer les détails sans importance, observer le visage de l'adulte ou ses mains) ; ses capacités d'imitation (gestuelle, verbale, auditive ou instrumentale), son degré de curiosité et sa capacité de jeu et d'exploration par ce moyen ainsi que ses possibilités de rectification, par essai et erreur.

L'enseignant sera conscient des points forts et faibles, afin d'utiliser ces données pour suppléer ou renforcer les plus faibles. Le découpage par but vise des acquisitions précises et le cadre pédagogique et peut faciliter l'apparition des progrès dans certains domaines (par exemple, exercices développant l'utilisation du regard qui font parcourir des yeux plusieurs objets pour trouver celui qui est pertinent).

Capacités d'organisation

Dans cet examen, on observe la mémoire qu'a l'enfant des activités qui se répètent. (Au cours du test, les prévoit-il ? Passe-t-il à l'étape suivante ? A-t-il conscience des causalités ? Des conséquences de ses actes ? De celles de l'examinateur ? Utilise-t-il cette compréhension pour maitriser une situation qui se reproduit ? Peut-il découvrir le fil conducteur d'une activité déterminée ? (Sait-il par quoi commencer, combien de temps cela dure et quand s'arrêter ?) Peut-il se servir correctement du matériel ? (Le fait-il de manière logique ? Ne s'en sert-il qu'en partie, ou de manière « non orthodoxe ?).

Ces capacités d'organisation dépendent de sa capacité à se remémorer ses expériences passées et à se souvenir de leur séquence ou de leur ordre d'apparition. Ce type d'opérations doit être bien repéré. Si un enfant ne possède pas la mémoire des séquences, on ne peut lui exiger de travailler de façon autonome. Par contre, dans le cas inverse, on peut le lui demander et l'entraîner à le faire. Tout ceci ne répond pas à la loi du tout ou rien. Les réalisations peuvent inclure différents degrés de difficulté : les attentes seront adaptées au niveau atteint dans le domaine étudié.

Sociabilité

L'examinateur relève les éléments suivants : la conscience qu'a l'enfant de la présence de l'adulte et de sa réponse (modifie-t-il son comportement en fonction des actes de l'adulte, des affects ou des échanges ?) ; la perception de son propre rôle dans l'interaction (se souvient-il des réponses antérieures de l'adulte, est-il conscient des causalités et en tient-il compte ?) ; sa réponse aux félicitations (remarque-t-il et aime-t-il les paroles d'encouragement, les « bravo » — « C'est bien » — sourit-il ou aime-t-il être touché ?) Comprend-il le sens de la récompense (nourriture ou jouet) ? Sa dépendance à l'adulte (demande-t-il de l'aide ? En accepte-t-il ? Accepte-t-il règles et limites ?).

Tout apprentissage, quel que soit le but de la leçon, dépend de la motivation de l'enfant à prêter attention et à répondre. L'enseignant peut éprouver le besoin de motiver l'enfant avec un « plus de plaisir » et doit savoir quelles récompenses (friandise, calin, petite tape, sourire, félicitations) sont « comprises », et avec quelle fréquence elles sont nécessaires.

Comportements négatifs

Sont notés les comportements suceptibles d'interférer avec l'apprentissage, la vie sociale ou de menacer l'enfant. Comme nous l'avons défini dans l'introduction, la priorité va aux comportements qui menacent la vie de l'enfant, sa présence au sein de la famille, ses possibilités d'éducation. Les stéréotypies, manièrismes ou autres comportements « spéciaux » (battements de mains, balancements, marche sur la pointe des pieds, attitudes, grimaces et tortillements) sont relevés mais ne constituent jamais la principale visée d'un projet. Si c'est nécessaire, ils peuvent être modifiés à l'aide de techniques soigneusement choisies et insistantes. Toutefois, ces conduites « problématiques » ne sont visées que lorsqu'elles entravent sérieusement l'apparition d'acquisitions ou de conduites sociales nouvelles, ou si elles sont critiques pour le maintien de l'enfant chez lui ou à l'école. D'habitude, ces comportements « bizarres » régressent spontanément à mesure que la compréhension et sa maîtrise de l'environnement s'étendent (un enfant ne bat plus des bras lorsqu'il se concentre sur une tâche).

Nous espérons que ces remarques pourront vous aider à répondre aux questions suivantes : quels sont les intérêts de l'enfant ? A quoi trouve-t-il plaisir, goût ou satisfaction ? Comment apprend-il quelque chose de nouveau, à quelle vitesse ? Dans quelles conditions est-il le plus capable d'attention et de bonne volonté ? Combien de temps peut-il être attentif ? Ces particularités peuvent être regroupées selon différents critères : style d'apprentissage, attention, adaptabilité, capacités cognitives. Nous décrivons tout ceci en détail ainsi que la conduite à tenir, chapitres 6 et 7.

Entretien avec les parents

Les parents ne sont pas seulement la meilleure source d'information pour tout ce qui concerne le développement et le comportement de leurs enfants. Leur participation active est fondamentale à l'adaptation future de l'enfant handicapé. Leurs priorités et leurs intérêts éducatifs ainsi que les troubles du comportement de l'enfant, qui les gênent le plus, doivent être soigneusement étudiés.

Si, en ce qui concerne l'enfant, les buts sont déterminés par ses possibilités actuelles, le projet doit tenir compte du style de vie familial

et de ses priorités immédiates. Remporter des succès dès le départ, est extrêmement motivant autant pour les parents que pour les enseignants ou les cliniciens que pour l'enfant lui-même et soutient l'effort au long cours. La teneur du programme à domicile porte précisément sur les activités qui seront faites là-bas. Celles-ci doivent être pensées en fonction du contexte précis où cet enseignement aura lieu et des gens qui le mettront en pratique.

C'est pourquoi, nous devons garder présent à l'esprit l'emploi du temps des parents (travaillent-ils tous les deux ? A quels horaires ?) ; leurs intérêts, leurs revenus, leur niveau culturel (sans préjugés simplistes), leur mode de relation, leur façon de penser et leurs préférences (activités sportives, intellectuelles, artistiques, manuelles). Sont également à prendre en compte les : nombre, sexe et âge des frères et sœurs vivant sous le même toit (y-a-t-il des enfants petits exigeant une attention constante ?), leurs personnalités et leurs manières de faire ; quel est l'espace dont dispose l'enfant chez lui (a-t-il sa propre chambre ? Y-a-t-il des objets dangereux dans la maison ? Un endroit tranquille pour le faire travailler, isolé des bruits et des distractions visuelles ? Y-a-t-il un endroit pour jouer dehors ? Y-a-t-il dans le voisinage des aires de jeux appropriées ? Des chiens dangereux ou des autos ?). Les ressources communautaires seront, elles aussi seront recensées (Y-a-t-il des gardes d'enfants, des nourrices ou des écoles ?), même si le projet est prévu pour un cadre autre que la maison par exemple l'école, tout ceci reste valable. Dans la plupart des cas, les parents doivent être et seront les principaux collaborateurs des programmes développés à l'école ou dans d'autres institutions. La cohérence et la coordination entre ces endroits est un des éléments critiques de la réussite. À long terme, celle-ci dépendra de la prise en compte des priorités parentales. Même pour des projets conçus exclusivement pour un cadre institutionnel, les questions concernant l'enfant, son école, l'institution et son environnement restent primordiales.

Conclusion

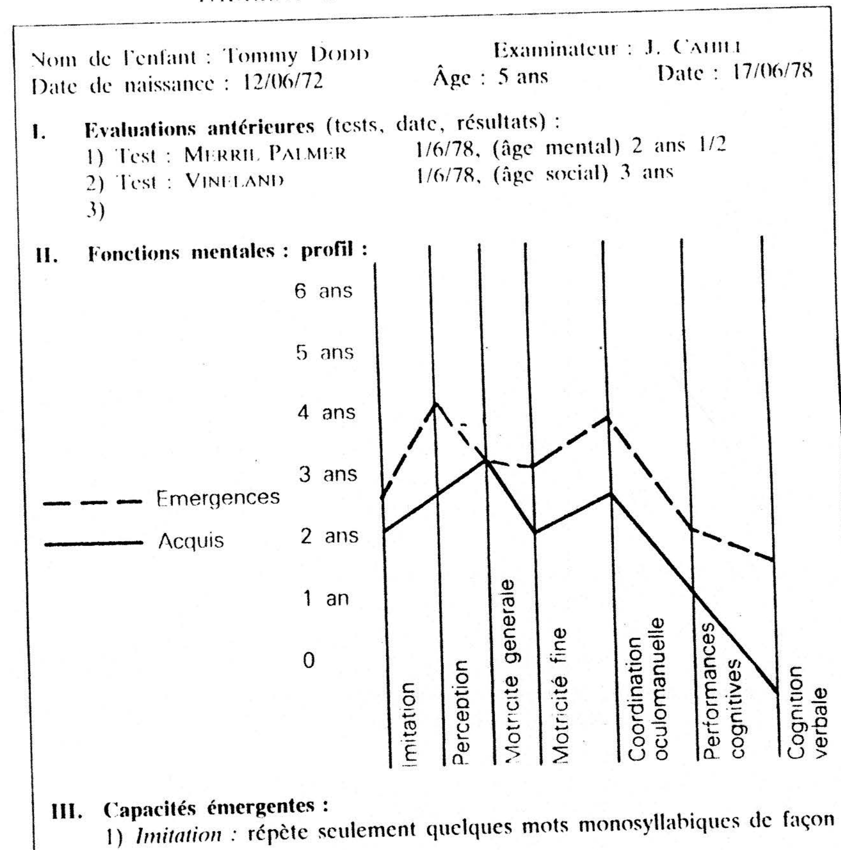
L'observation initiale comporte trois étapes concomitantes dans le recueil des informations :

- tester les possibilités et le niveau de l'enfant ;
- observer son comportement ;
- déterminer les besoins et priorités des parents et de la famille ainsi que leur mode de vie.

Une visite à domicile peut être un excellent moyen pour les professionnels de parfaire leur compréhension. Les parents qui conçoivent seuls un programme pédagogique individualisé sans aide extérieure, devront se donner les moyens et le temps d'évaluer tous les aspects de leur propre enfant, ses possibilités, son comportement ainsi que leurs propres attentes et le style de leur famille. Le chapitre 3 développera de manière plus poussée, les points de l'évaluation et le choix des buts éducatifs.

Le cas suivant (tableau I) est l'exemple d'une observation condensée reposant sur les données de ce chapitre. Il est à peu près identique aux imprimés du PEP.

TABLEAU I. — OBSERVATIONS DE TOMMY.



Nom de l'enfant : Tommy DODD — Examinateur : J. CAHILL
Date de naissance : 12/06/72 — Âge : 5 ans — Date : 17/06/78

I. Evaluations antérieures (tests, date, résultats) :
1) Test : MERRIL PALMER — 1/6/78, (âge mental) 2 ans 1/2
2) Test : VINELAND — 1/6/78, (âge social) 3 ans
3)

II. Fonctions mentales : profil :

III. Capacités émergentes :
1) *Imitation :* répète seulement quelques mots monosyllabiques de façon inconstante.
2) *Perception :* feuillette rapidement un livre, intérêt bref pour l'image d'une balle, couleurs et formes - inconstante.

3) *Motricité générale :* pas d'émergences - soit acquis, soit refusé.
4) *Motricité fine :* usage des ciseaux - a compris mais pas réussi - sait les fermer mais pas les ouvrir.
5) *Coordination oculomanuelle :* la verticale penche à droite. Coloriage dans une figure, mais pas net. Sait situer mais pas faire tourner les morceaux d'un « puzzle ».
6) *Performances cognitives :* tend deux des cinq objets nommés - répond à « viens » et « donne » après indications gestuelles seulement - associations aléatoires.
7) *Cognition verbale :* vocalise quand il joue : surtout des voyelles, répète en écho son nom : « TO ... Y », répète des mots simples sur consigne.

IV. Comportement :
1) *Communication :* indique ce qu'il veut par gestes en déplaçant la main de l'adulte.
2) *Interaction sociale :* brefs regards. Rit quand on le chatouille ou balance.
Ne prend pas l'initiative du contact.
3) *Attention, modalités sensorielles :* hyperactif - attention 30" - 1' (minute) - distrait visuellement, ignore les bruits quand il joue.
4) *Intérêt - préférences :* aligne les objets, déteste le changement ou les interruptions - jeux stéréotypés - aime tout ce qui se mange.
5) *Maniérismes, bizarreries :* fixe les doigts de ses mains, se mord la main quand il s'angoisse, se balance un peu.
6) *Réponse au cadre :* coopératif quand il comprend l'activité.
Apprend si on lui montre ou si on l'aide directement.
Légère compréhension du lien : travail/récompense.

V. Milieu familial (nom, âge, profession) :
1) *Père :* Robert J., 28 ans, mécanicien (horaires 8/17 h).
2) *Mère :* Susan D., 25 ans, ouvrière d'usine (horaires 15/23 h).
3) *Fratrie :* John, 3 ans, normal à la maison.
4) *Autres :* grand-mère (maternelle) Mme Downy à la maison.
5) *Ecole - instituteur :* à décider.

VI. Préoccupations parentales (problèmes, attentes, vie quotidienne) :
1) *Propreté :* contrôle urinaire dans la journée ; bien une fois sur deux.
Contrôle intestinal : accidents fréquents.
Demande une surveillance constante - réprimandes sans effets - ne sait pas enlever son pantalon pour s'asseoir sur les WC.
2) *Habillage :* sait mettre un tee-shirt, a besoin d'encouragement et d'aide pour les pantalons.
Les parents voudraient qu'il s'habille seul (sauf les chaussures).
3) *Comportement :* ouvre le réfrigérateur, ne supporte pas d'attendre - colères - se bagarre avec son frère - fessées et réprimandes sans effets - l'isoler n'a pas été essayé.
4) *Ignore les autres :* pas de langage, les parents souhaitent plus de participation et de paroles, ne savent pas ce qu'il comprend : ils ont pris l'habitude de crier après lui.

3

attentes buts et objectifs

Au chapitre 2, nous avons montré comment évaluer l'enfant de manière systématique en repérant son niveau opérationnel actuel et son comportement dans des domaines précis. Nous avons insisté sur l'approche holistique, prenant en compte non seulement les intérêts et les possibilités de l'enfant, mais aussi les besoins de ses parents, leurs buts, leurs potentialités et les ressources disponibles. Lors de l'observation initiale, nous recueillons des informations sur ce que l'enfant peut faire, sur ce qu'il est prêt à apprendre (les capacités émergentes) et ce que les parents souhaitent lui enseigner. Dans le présent chapitre, nous nous arrêterons sur les façons d'identifier et de choisir des buts à long et à court terme, à partir du matériel de l'évaluation pour élaborer le projet éducatif individualisé (et la prise en charge).

La pertinence des orientations pédagogiques est cruciale en éducation spéciale car les attentes des parents et des enseignants, leurs buts et objectifs concernant un enfant donné, vont se répercuter dans tous les aspects de son cursus et donner le ton au style de la pédagogie. Cela peut aller de l'idée que le projet est bon tant que les enfants le supportent à celles que, seules, des techniques rigoureuses doivent être employées. Bien sûr, les différents projets se situent plus ou moins près de chacun de ces deux pôles. L'expérience nous montre qu'une exigence excessive n'est jamais bonne pour un enfant. Notre finalité ultime étant d'atteindre la meilleure adaptation possible, tous les buts, même à titre d'essai, doivent reposer sur la connaissance la plus rationnelle possible d'un enfant et de sa famille.

Nos attentes, buts et objectifs comportent tous un certain degré de prédiction par rapport à des résultats escomptés. Nous savons tous à quel point tout ceci est relatif. Il est extrêmement délicat de prédire ce que nous-mêmes ou l'enfant avec lequel nous travaillons, serons dans dix ans, vu le grand nombre de déterminants inconnus. Par contre, il est tout à fait possible de prévoir beaucoup de petits détails pour le lendemain ou le reste de la semaine. Pour cette raison, nous trouvons utile et important de considérer trois sortes de buts rationnels :

1) Attentes à long terme ; 2) buts à moyen terme (entre 3 mois et un ans ; 3) objectifs immédiats d'apprentissage (chapitre 4 et 5).

Lorsque ces trois niveaux sont incompatibles, se produisent souvent une recrudescence du comportement psychotique et étrange de l'enfant ainsi qu'un sentiment de découragement et de frustration, parfois même une décompensation chez les parents/enseignants. Par contre, lorsqu'ils sont cohérents, les prémisses d'une pédagogie spécialisée pertinente sont présents, même chez l'enfant le plus difficile.

Attentes à long terme

Celles-ci reflètent le plus souvent les espoirs des parents, leurs attentes vis-à-vis de leur enfant et la connaissance qu'ont les professionnels des pronostics des différents handicaps associés. Toutefois, il y a de fortes chances pour que de telles perspectives restent très générales et moins nombreuses que les buts les plus immédiats. Évidemment, plus les parents connaissent leur enfant et plus les professionnels dominent leur spécialité, plus leurs attentes à long terme risquent d'être fondées. On ne s'attend pas à ce qu'un enfant débile léger fréquente un lycée. Le travail de Schopler et Reichler (1972) sur la perception qu'ont les parents du niveau de développement de leur enfant, montre que celle-ci est en général à peu près exacte. Ils peuvent présumer des capacités actuelles de leur enfant et de son niveau actuel de développement si on compare leurs résultats aux tests adéquats. Par contre, leurs pronostics lointains sont souvent très discordants, comparés à leurs observations actuelles. Leurs attentes à long terme semblent être infléchies par leurs espoirs et leurs désirs d'une plus grande efficacité des prises en charge et de l'éducation et ne s'appuient pas sur les déficits actuels de leur enfant.

Ceci est tout particulièrement vrai pour les parents des jeunes enfants. Plus l'enfant grandit, plus le futur devient présent, plus les prédictions et les attentes se rapprochent de la réalité actuelle. Les professionnels rencontrent des difficultés semblables, mais d'ordre plus varié. De

nombreux cliniciens fixent trop haut leurs attentes lointaines, tout comme les parents. Les enseignants font souvent de même. Ceci reflète, en partie, leur besoin d'optimisme, nécessaire pour soutenir leurs propres demandes envers l'enfant. De telles attentes peu réalistes ont été cultivées aussi par des auteurs et des théoriciens qui croyaient que la plupart des enfants étaient exceptionnellement brillants. Ils pensaient que le « véritable haut potentiel » serait libéré lorsque les défenses « psychotiques » seraient vaincues. D'autres professionnels et parfois des parents, sous-évaluent de manière irrationnelle le pronostic, ce qui entraîne chez l'enfant une conduite d'échec et un minimum d'effort. Nos connaissances se sont considérablement développées maintenant pour nous permettre de fixer des perspectives réalistes à long terme par grands groupes, tout en restant prudent. Nous savons, par exemple, qu'un niveau global faible, un quotient intellectuel ou des scores de développement inférieurs à 50, laissent prévoir généralement un avenir plus limité. De même, lorsque le langage verbal est toujours absent après de nombreuses années, le pronostic est plus réservé. Toutefois, lorsque le Q.I. est au-dessus de 50, les corrélations avec le niveau de développement et le pronostic sont moins fiables. Il n'est pas rare que certains individus progressent soudainement de façon rapide et inespérée en dépit d'un niveau initial bas, et certains enfants font des progrès notables malgré un langage parlé d'apparition très tardive.

Se polariser sur les attentes à long terme, peut nuire à l'élaboration d'un projet efficace. Étant donné la complexité et les difficultés mentionnées auparavant, ceci conduit trop souvent à une attente immédiate inadéquate. Malgré la conscience qu'ils ont des limites actuelles de l'enfant, ceux qui le surestiment ont souvent des exigences excessives et, en attendent des progrès de façon prématurée. Cette situation conduit l'enfant, les parents et les enseignants à un sentiment d'échec permanent et augmente la « résistance » de l'enfant.

À la longue, cela peut modifier la situation de telle sorte que l'enfant est perçu comme « opposant » plus que comme « ne sachant pas » et la frustration des parents et enseignants peut se transformer en colère. L'enseignement n'est plus vécu comme une aide, mais « un bras de fer ». D'un autre côté, des attentes trop limitées et infondées conduisent à un moindre effort et à des demandes inadaptées. On n'attend pas de l'enfant ce qu'il peut faire et il ne progresse pas. Parfois, les attentes oscillent entre l'optimisme invétéré et le profond désespoir au gré des réussites et des échecs immédiats.

C'est pourquoi nous estimons plus opérationnel de différer les attentes à long terme et de ne les réserver qu'aux moments indispensables. L'enfant donne le meilleur de lui-même lorsqu'il va de succès en succès. Lorsqu'on se concentre sur des buts à plus court terme et des objectifs

immédiats spécifiques définis à partir des « émergences », les chances de réussite sont plus nombreuses et les projets se développent graduellement et systématiquement. L'effort est plus stable et soutenu et l'espoir se maintient.

Buts éducatifs

Contrairement aux attentes à long terme, les buts à court terme se réfèrent aux progrès attendus dans un laps de temps de 3 mois à un an. On peut formuler bon nombre d'entre eux sur des périodes plus longues et ils peuvent aussi être plus spécifiques. Toutefois, pour les atteindre, on doit généralement les décomposer en objectifs éducatifs plus immédiats. Les buts à court terme font aussi référence au Programme d'Éducation Individualisé (PEI) prôné par la lois 94-142. On décrit deux sortes de buts : ceux qui touchent au contenu éducatifs et ceux qui précisent la conduite à tenir face aux comportements difficiles ou étranges. Comme ces enfants présentent des comportements bizarres pendant leurs séances de travail, les deux buts tendent à se superposer. Malgré tout, pour des raisons pratiques, nous les étudierons séparément.

Buts concernant le contenu éducatif

Que l'on conçoive un programme éducatif pour l'école ou la maison, il faut connaître les capacités et les lacunes actuelles de l'enfant, les besoins et les intérêts de ses parents, et les buts qui sont réalisables. L'observation commence avec la question : « Où en est l'enfant maintenant ? » afin de répondre à la suivante pour choisir un but : « Où voulons-nous l'amener ? ». Le lecteur qui ne possède que peu d'expérience pédagogique ou éducative, peut trouver difficile de fixer des buts, avec pour bagage, l'observation initiale. Aux chapitres 4 et 5, nous reviendrons en détail sur les objectifs spécifiques et les activités permettant d'atteindre nos buts. Se centrer sur des objectifs à court terme permet aussi la réévaluation régulière des buts. Ceci permet de réajuster les projets suivant les changements (ou leur absence) lorsqu'ils se produisent chez l'enfant, ses parents, dans leur situation de famille, à l'école ou suivant tout autre projet complémentaire.

Ces modifications dans les buts à court terme n'empêchent ni l'optimisme, ni l'effort. Nous avons assisté à des démarrages imprévisibles. Par exemple, un enfant brûle des étapes là où nous attendions qu'il les franchisse une à une et successivement. Il nous arrive aussi de constater qu'un progrès attendu n'advient pas — enfant, parent/enseignant — semblent « enlisés ». Ces situations, lorsqu'elles se produisent dans le cadre d'un programme à domicile (ou à l'école) supposent des réajustements en souplesse. Perdre du temps à des activités qui sont si simples qu'elles sont ennuyeuses ou si difficiles qu'elles sont frustrantes est aussi nocif pour les parents que pour l'enfant. Choisir des buts revient à construire un projet. Il ne s'agit pas d'exigence rigide. Ils peuvent et doivent être modifiés lorsqu'ils se révèlent désuets. Malgré tout, le choix des buts fournit une trame opérationnelle ou un guide qui permet de fixer les objectifs précis d'un programme sur mesure.

Buts concernant le comportement

La conduite à tenir face au comportement de l'enfant s'avère être un but éducatif primordial pour deux raisons distinctes. Fréquemment, un des principaux motifs qui conduisent parents et enseignants à demander de l'aide est la présence d'un ou de plusieurs comportements difficiles présentés par l'enfant chez lui ou à l'école. La deuxième raison de s'intéresser au comportement advient lorsque celui-ci interfère sérieusement avec l'apprentissage.

Les enfants présentant des troubles du développement ont souvent des comportements variés qui préoccupent les parents ou les personnes qui en prennent soin. Cela peut aller de comportements simplement spéciaux, ou gênants, à d'autres qui perturbent le mode de vie de l'entourage ou mettent en danger la vie de l'enfant ou des autres. Il est important de les repérer avec soin et de comprendre de quel genre de problème il s'agit. On ne résoudra rien avec des généralités ou en restant dans le vague. Objectiver ces comportements particuliers et les travailler un par un, est indispensable. De plus, résoudre un problème précis tend à avoir des conséquences plus vastes tant pour l'enfant que pour le parent/enseignant qui gagne de l'assurance à chaque succès.

Les hiérarchies énumérées chapitre 1 déterminent ces priorités. Les comportements visés, préalablement mis en évidence, n'exigent pas tous de réponse immédiate. Comme nous l'indiquions au chapitre 1, des alternatives sont parfois préférables à des interventions directes.

Par exemple, pour l'enfant fuyard, fermer le verrou de la porte peut être préférable à intervenir par des « stop » ou des « non » encore mal compris. A côté de cela, dresser une clôture autour d'une cour peut

être une mesure de sécurité plus commode jusqu'à ce que l'enfant comprenne et réponde aux ordres verbaux. Maisons et classes peuvent être rendues relativement « sûres » côté sécurité comme on le ferait pour un enfant remuant de 2 ou 3 ans.

Pour suivre une leçon, l'enfant doit pouvoir rester assis à des moments précis ou du moins à proximité du parent/enseignant. S'asseoir, regarder, faire attention sont des objectifs pédagogiques primordiaux. D'autre part, l'efficacité sera liée à la souplesse. Ces comportements sont souvent plus faciles à manier dans un cadre éducatif bien délimité. Lorsqu'on a obtenu quelques progrès, on peut ensuite les généraliser ailleurs. On ne doit pas perdre de vue que le succès est un besoin tant pour l'enfant que pour l'enseignant. Pour un enfant sans cesse en mouvement, s'asseoir même quelques minutes, peut tenir de la prouesse. Une ambition trop éloignée de ses possibilités se soldera par l'échec et la frustration. Comme dans les autres domaines, on ne travaillera que sur un comportement à la fois, ou à peine plus. Lorsqu'on vise trop de problèmes en même temps, la situation parents/enfants se transforme en conflit permanent avec sa rançon de frustration et d'échec et ses maigres chances de succès et de plaisir.

Les stéréotypies des mains, la manie de faire tourner ou de tapoter des objets, l'autostimulation, comportements classiques, particuliers et agaçants, ne sont généralement pas spécifiquement visés à moins qu'ils n'interfèrent directement dans l'apprentissage. Ils tendent à diminuer lorsque l'enfant se concentre sur des activités et à mesure que ses capacités augmentent et se diversifient. Le cadre éducatif suffit à les limiter sans qu'il faille recourir à des techniques supplémentaires. Se focaliser trop tôt sur eux disperse l'énergie à consacrer à l'essentiel et accroît la probabilité de frustrations, conflits et échecs. Plus l'enfant étend l'éventail de ses possibilités moins ces comportements lui deviennent nécessaires et plus ils sont tolérés par les parents sensibles aux progrès dans d'autres domaines. Même dans le cas de comportements dangereux pour l'enfant ou ceux qui travaillent avec lui, on tentera d'abord de les contrôler en intervenant sur le cadre et les objectifs avant de recourir aux méthodes aversives ou désagréables. Toutefois, s'ils font courir des risques graves, agressions itératives sur des enfants plus grands, jets d'objets, incendies, etc., ils doivent être particulièrement visés. Lorsqu'un comportement est choisi comme but, les règles définies dans le domaine de la pédagogie générale restent valables.

Considérations dans le choix des buts

Jusqu'à présent, nous nous trouvons devant un grand nombre de buts possibles. En fait, on n'en retiendra que certains, pour des raisons pratiques. Ceux-ci seront sélectionnés d'après les critères suivants :

1. leur réalisme en fonction d'enfant donné ;
2. leur pertinence à l'école ;
3. les priorités et les besoins des parents ;
4. la probabilité de réussite.

Réalisme

Certains acquis ou comportements apparaîtront plus rapidement si leurs pré-requis sont présents. Par exemple, avant de pouvoir répondre correctement à un ordre verbal, un enfant doit avoir une certaine compréhension du langage.

L'attente de tels ou tels comportements doit tenir compte du niveau de développement atteint plus encore que chez l'enfant normal, ceci tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif. Bien que l'on puisse demander à un enfant de 2 ans de rester assis tranquillement, nul ne songerait à le lui imposer 15 ou 20 minutes dans la plupart des circonstances. De même l'enfant qui commence à peine à rester assis le temps de sa leçon peut ne pas en être capable à d'autres moments, en particulier s'il s'agit de situations nouvelles ou plus complexes ou stimulantes comme aller à l'église ou lorsque ses parents reçoivent de la famille.

Pour choisir des buts réalistes, on se base sur les capacités émergentes connues. Le PEP offre de nombreuses indications concrètes dans ce domaine. Les parents peuvent également rapporter les nouvelles tentatives d'autonomie récemment apparues. Par exemple : « l'enfant essaye d'enlever chaussures et chaussettes à son retour de l'école »... Essaie de grimper sur une chaise pour prendre un dessert... Il se verse du jus de fruits tout seul... Elle a pris le sac à main de sa mère avant de sortir... Il a essayé de se servir du rateau après avoir vu son père le passer dans la cour ». Ces changements nouveaux indiquent que l'enfant est prêt à aller plus loin dans le domaine concerné. La question devient alors : comment cultiver et développer cette potentialité ? Comment s'appuyer sur les acquis pour lui apprendre quelque chose de nouveau ?

Pertinence en milieu scolaire

Un certain nombre de buts permettra d'améliorer à la fois l'adaptation de l'enfant à l'école et chez lui. D'autres sont spécialement utiles à son adaptation scolaire. Tolérer les autres enfants, travailler avec eux et accepter le quotidien d'une classe, en sont des exemples. Doit-on lui apprendre à rester assis sur sa chaise, à se promener en groupe, à tenir d'autres enfants par la main, à écouter ce que dit l'enseignant ou à exprimer ses besoins ? A-t-il encore besoin d'aide pour s'arrêter ou venir sur demande ? Sait-il se contrôler, attendre son tour ? Sait-il se servir d'un crayon, porter un plateau à la cafeteria ? Utiliser les WC ? Sait-il s'habiller et terminer une tâche habituelle ? Il faut prendre en considération si un but particulier peut être travaillé dans des activités de groupe.

Priorités familiales

Tout comme il y a des priorités à l'école, il en existe d'autres en famille. On se posera, par exemple, les questions suivantes : quelles sont les priorités actuelles des parents en vue d'améliorer la sécurité de l'enfant ou l'harmonie familiale ? Souhaitent-ils qu'il se tienne mieux à table, qu'il n'entre pas dans la chambre de sa sœur, qu'il soit plus affectueux, qu'il s'habille seul pour aller à l'école, que ses colères diminuent ? Attachent-ils beaucoup d'importance à se qu'il se contrôle et limite ses bizarreries en public, qu'il joue avec ses frères et sœurs ou qu'il demande moins d'attention ? Ont-ils besoin d'aide pour lui apprendre à ne pas sortir dans la rue, ne pas entrer chez le voisin ou dans le bureau de son père ?

Ceci n'est possible que si l'on prend en compte les intérêts spécifiques des parents et des autres membres de la famille. Qu'aiment-ils faire, que peuvent-ils faire avec lui ? Lui apprendre ? Sa mère aime peut-être écouter des disques ou danser avec lui ? Faire la cuisine ou jardiner ? Son père peut aimer bricoler, dessiner ou jouer de la guitare, faire du sport ou aimer les jeux de société. Souvent, les frères et sœurs ou la famille au sens large, peuvent s'investir, lui apprendre ou jouer avec lui.

Probabilité de réussite

Le parent/enseignant partage avec l'enfant le besoin de réussite et de confiance en ses propres capacités. Ainsi, il est plus astucieux de commencer l'enseignement à l'école et à la maison par des activités peu nombreuses mais *faciles* à réaliser afin que parent-enseignant et enfant puissent en partager les succès. Il arrive parfois qu'un parent vise un comportement ou une acquisition qui dépasse le niveau de l'enfant. Dans ce cas, elle sera intégrée comme un but à long terme et le professionnel devra la décomposer en activités préliminaires, dans l'éventail des possibilités de l'enfant afin de permettre la réussite. Tout succès doit être souligné dans ces séances éducatives, surtout si les progrès sont lents. Ceux-ci sont d'autant plus probables, tant à la maison qu'à l'école, si l'on s'appuie sur les intérêts et les possibilités de l'enfant, même si, parfois, ils sont particulièrement stéréotypés. S'il est spécialement attiré par des objets qui tournent, remuent ou bougent, ils peuvent nous permettre d'aller plus loin dans l'apprentissage. S'il aime aligner des cubes, on peut se servir de cela pour développer son sens de l'organisation. Lorsque le parent-enseignant est attentif et créatif, il trouvera de multiples idées pour utiliser les intérêts particuliers de l'enfant pour la nourriture, les annuaires téléphoniques, les atlas, les puzzles, jouets favoris, les programmes de TV ou les bijoux et rendra ainsi plus attrayant son enseignement et ses chances de réussite.

Ordre des buts et interaction entre eux

On peut travailler sur une acquisition lorsqu'elle correspond au niveau de développement qui apparaît, mais la meilleure façon d'enseigner est de prêter attention aux phases intermédiaires nécessaires et aux prérequis. Nous entendons par là que l'enfant réalisera d'autant mieux une tâche s'il domine déjà certaines des étapes qui la composent. L'évaluation dans différents domaines permet de s'assurer que les acquis de base nécessaires sont présents avant de tenter une réalisation plus complexe. Par exemple, une tâche impliquant une motricité fine avancée, à savoir tracer une figure complexe, ne sera pas tentée avant que la motricité fine plus élémentaire, par exemple, tenir un crayon et faire des traits, ne soit parfaitement maîtrisée.

Outre leur ordre séquentiel, il faut savoir que les buts sont interdépendants et se superposent. Dans l'exemple antérieur, l'enfant ne doit pas seulement posséder des bases solides en motricité fine, mais également une coordination oculomanuelle correcte avant d'être prêt à recopier une figure complexe. Cette règle est aussi valable pour l'enfant normal que pour celui qui est handicapé, et correspond à notre approche développementale. Le développement, même chez l'enfant normal, n'est pas un processus harmonieux et continu dans les différentes fonctions. Tandis que certaines possibilités se développent et s'arrêtent à un certain stade, d'autres progressent rapidement. Lorsque certaines atteignent un niveau déterminé, on assiste souvent à un démarrage brutal d'autres qui stagnaient. Fréquemment, de nouvelles possibilités surgissent de l'intégration de deux ou plusieurs domaines. Certaines acquisitions peuvent être la base de nombreux apprentissages ultérieurs et il est nécessaire de les développer dans un premier temps. Celles-ci sont exposées par ordre d'apparition relatif.

Imitation

Apprendre à imiter est un des éléments essentiels à l'acquisition du langage et des mots nouveaux. L'intérêt de cette pratique tient au fait qu'elle peut être développée verbalement ou non. C'est, en outre, l'occasion d'un plaisir que peuvent partager parents et enfants et une excellente source de motivation. L'imitation améliore les facultés de perception et d'observation fine. Elle requiert un minimum d'acquis préalables dans les domaines de la perception et de la motricité. Pour cela, des activités d'imitation peuvent être prévues très tôt.

Motricité générale

Toute réponse suppose la maîtrise de la motricité, celle-ci étant souvent l'un des domaines les moins touchés chez les enfants autistiques et souffrant des troubles du développement. Les activités motrices servent aussi à éveiller les enfants hypoactifs ou inhibés et à canaliser l'excès d'énergie des hyperactifs. Elles servent tout autant à développer les échanges que l'autonomie. Elles aident l'enfant à fixer son attention et à la contrôler. Elles permettent des progrès dans de nombreux secteurs et seront utiles à des efforts ultérieurs, notamment en ce qui concerne l'autonomie.

Perception

Les facultés perceptives sont fondamentales à l'apprentissage. C'est par leur intermédiaire que nous transmettons nos intentions à l'enfant et elles lui permettent de connaître son environnement. Elles sont indispensables au développement de la motricité fine et à la coordination puisqu'elles permettent à l'enfant de tester ses résultats. Plus tard, elles lui permettront de connaître les différents usages des objets. Elles jouent un rôle critique dans le développement cognitif, permettent d'organiser l'environnement. Leur amélioration à différents niveaux permet de diminuer l'appréhension, d'augmenter la souplesse ce qui facilite tout apprentissage.

Motricité fine

Ces compétences sont essentielles à bien des progrès. Elles stimulent la perception et l'imitation, sont nécessaires au développement de l'autonomie, de l'écriture et des apprentissages pré-professionnels. Elles sont primordiales en cas de communication par langage gestuel. Elles permettent de diversifier les sources de plaisir, stimulent le jeu autonome et étendent sensiblement la gamme des comportements possibles.

Coordination oculomanuelle

Celle-ci est le fruit de l'interaction et de l'intégration entre facultés de perception et fonctions motrices. Le développement de la coordination oculomanuelle autorise des acquisitions ultérieures dans tous les domaines précédents en améliorant le degré de précision des réponses. La possibilité pour l'enfant de réaliser ses projets et de maîtriser son environnement, s'en trouvent considérablement accrues. Elle sous-tend un bon développement cognitif.

Cognitions non verbales

Elles se réfèrent à la capacité d'assembler, de classer, d'ordonner. Bien qu'un certain degré d'organisation cognitive soit présent très tôt, son franc développement reflète plutôt l'intégration de toutes les fonctions

pré-citées. Elles permettent une connaissance croissante du milieu, servent à planifier et à établir des relations de causalités. Elles témoignent des capacités croissantes de l'enfant à organiser son environnement, à symboliser et à élaborer des représentations mentales de son monde. Elles stimulent les relations sociales et la communication. Dès lors, le monde devient plus prévisible, l'appréhension diminue et les possibilités d'adaptation sont meilleures. Tout apprentissage s'en trouve facilité et les généralisations se font mieux.

Cognitions verbales — langage

Le langage est la résultante de l'interaction de toutes ces facultés de base et, à son tour, intervient dans toutes les autres fonctions. Il inclut à la fois des facultés d'expression et de compréhension. Les cognitions verbales permettent non seulement une meilleure communication avec le milieu mais servent aussi du support aux opérations mentales. Le langage permet de discerner de manière subtile et fine et, en particulier, de reconnaître et d'identifier les émotions. Ceci autorise l'expression des besoins, des désirs et des sentiments tout en les nuançant, ce qui lui confère un indéniable effet temporisateur. Il est essentiel qu'il soit traité ici plus soigneusement.

Ce qui a été dit auparavant pour le choix des buts, s'applique aussi au langage : 1) dans ce domaine, les acquisitions doivent être concrètes pour l'enfant ; 2) le vocabulaire concordera avec les mots et phrases utiles à l'école ; 3) il sera compréhensible et compatible avec le langage des parents ; 4) et enfin, les buts visés le seront en fonction des possibilités de succès. Vu l'importance et l'utilité énorme du langage dans la faculté d'adaptation humaine, le parent/enseignant a tendance à le surinvestir. Bien entendu, les buts à atteindre dans ce domaine varieront suivant le niveau de l'enfant. Pour être plus clairs, nous exposerons séparément les acquisitions verbales simples et les plus complexes.

Les enfants ayant des capacités verbales réduites peuvent être muets hormis quelques sons ou cris, même lorsqu'ils ont beaucoup plus de deux ans. Les parents/enseignants investissent parfois une grande partie de leur temps à essayer d'enseigner un nouveau mot à l'enfant, même lorsqu'ils y parviennent, ce dernier peut ne pas en faire un usage adéquat. Ce n'est pas la meilleure façon de procéder. Lorsqu'un enfant présente un gros retard ; il est peu probable qu'il atteigne un langage fonctionnel (voir chapitre 1). À côté de cela, il a besoin d'acquérir un certain nombre de savoir-faire dans le domaine de l'autonomie et de la vie sociale, et ceux-ci peuvent être négligés si l'on se polarise sur des objectifs verbaux non pertinents. Par contre, les buts viseront les

acquisitions préverbales. Celles-ci seront utiles à d'autres fonctions, ce qui n'exclut pas des acquisitions verbales ultérieures.

Les acquis préalables pour que se développe le langage, impliquent l'imitation des sons et même des gestes. L'aptitude à rester assis, à attendre et à suivre des consignes gestuelles simples est déjà un bon début. L'enfant peut apprendre ce que signifient : montrer du doigt, hocher ou secouer la tête, serrer la main ou d'autres gestes symboliques. Commencer par l'observation du visage, de la bouche et des sons, et par l'imitation verbale et la compréhension de mots simples convergent vers les objectifs à atteindre dans le domaine du langage gestuel ou parlé.

Des pré-requis sont indispensables. L'enfant doit faire preuve de mémoire visuelle, par exemple, rechercher dans une pièce l'objet dont il vient de regarder l'image, se souvenir de certains gestes, comme taper dans ses mains. Ses intérêts seront pris en compte et les buts incluront ce que l'enfant aime ou veut. On peut aussi lui apprendre des gestes, des « signes » chargés de sens.

Ces objectifs pré-verbaux peuvent être atteints plus rapidement en classe si les autres enfants se servent des mêmes signes et s'ils font appel à des objets ou des activités de tous les jours. Des acquis pré-verbaux ou gestuels peuvent s'obtenir plus facilement grâce aux autres enfants et pendant les activités scolaires. Pour permettre à l'enfant de généraliser, il est souhaitable que l'école et la maison se renforcent. Au début, les gestes doivent être utilisables aux deux endroits. Par exemple, le geste employé pour « boire » est plus général que celui qui désignerait du « lait » et peut être ainsi employé chaque fois que l'enfant a soif.

Les parents doivent être rassurés par les professionnels sur le fait que le langage gestuel ou pré-verbal ne se fait pas aux dépens du langage verbal, mais aide à développer la communication et la parole. Dans cette première phase, il est particulièrement important de coordonner les efforts pédagogiques à l'école et à la maison. Dans le cas du langage gestuel, les signes sont plus facilement retenus si les parents les utilisent aussi à la maison. Pour cette raison, le choix des buts doit se faire d'un commun accord entre les différents partenaires. Le succès est d'autant plus probable que les activités choisies le sont en fonction de préférences ou de motivations particulières de l'enfant, par exemple, des mots et des gestes correspondant à ses jouets préférés ou à des activités ou des aliments vraiment désirés.

Lorsque les enfants possèdent un langage plus sophistiqué, la marge de manœuvre possible devient plus grande. L'enfant utilise des phrases brèves ou plus longues, qu'il s'agisse de la compréhension ou de l'élocution. Il peut avoir un vocabulaire étendu avec noms, verbes,

prépositions, pronoms et mots variés. Certains enfants peuvent poser et comprendre le sens des questions (« quoi », « où » et « qui » d'abord — « combien » et « pourquoi » étant plus compliqués). Ils comprennent des ordres simples ou complexes et peuvent connaître certains mots désignant des concepts abstraits (couleur, taille, forme, situation). Même si un enfant qui commence à parler, utilise parfois des phrases plus élaborées par écholalie, jargon ou « spot de TV », les buts visés seront de développer un langage ayant valeur de communication et répondant aux intérêts immédiats de l'enfant et de son contexte. Par exemple, il peut être important de développer quelques mots décrivant des émotions (heureux, triste) pour l'aider à expliquer son comportement ainsi que quelques codes sociaux « SVP », « merci », (comment t'appelles-tu ?) pour lui permettre d'échanger. Pour ce genre d'enfant, les buts pertinents seront choisis pour combler les lacunes dans la liste suivante :

— étendre et diversifier les phrases et la syntaxe ;

— développer l'expression et les descriptions afin que l'enfant puisse parler de ce qui lui arrive ;

— être capable de répondre par oui ou par non aux questions ;

— resituer l'enfant dans le concret et le présent afin d'éliminer le langage parasite (spot TV, jargon ou écholalie) ;

— développer l'élocution (possibilité de raconter une histoire avec un début, un milieu et une fin) ;

— développer la capacité de transmettre des informations pratiques (adresse, numéro de téléphone, nom de la mère, de l'école, du maître) ;

— et de développer la conversation.

Objectifs précis

Dans ce chapitre, nous avons exposé comment nous fixons les axes pertinents de notre pédagogie en trois temps.

Les perspectives à long terme s'étendent sur plus d'un an. Elles sont peu nombreuses et d'ordre général. Elles varient suivant les espoirs, attentes, dispositions des parents-enseignants et doivent être positives et optimistes, sans être trop irréalistes. Les buts forment nos projets éducatifs sur un trimestre ou une année. Ils doivent tenir compte des différents niveaux atteints dans les fonctions étudiées, du contexte scolaire et familial dans lequel devront se travailler les acquisitions et des préférences de l'enfant qui augmentent les probabilités de réussite. Bien que ces buts soient déjà plus spécifiques que les perspectives à long terme, ils ne sont pas encore aussi précis que les objectifs éducatifs.

Les objectifs éducatifs précis déterminent l'emploi du temps journalier. Ils reprennent tous les acquis nécessaires pour atteindre le but fixé : les objectifs sont fixés en fonction des étapes qui restent à franchir lorsqu'on part d'une « émergence ».

Prenons un exemple dans le domaine de l'autonomie pour illustrer ces objectifs spécifiques. Supposons que nous visions la propreté. Cela suppose que l'enfant s'est montré quelque peu conscient de ses besoins. À présent, il doit pouvoir ôter ses vêtements, s'asseoir sur la cuvette ou le pot, rester assis et pousser. Nous avons remarqué qu'il se dirige vers les WC quand il en ressent le besoin, mais n'enlève pas son pantalon sans l'aide de sa mère alors qu'il est capable de se retenir le temps voulu. L'objectif immédiat dans le domaine de la propreté sera d'ôter ses pantalons. Si c'est à cet endroit qu'il a des difficultés, cela peut être décomposé en sous étapes, comme suit :

1. mettre les pouces à l'intérieur de sa ceinture ;
2. pousser vers le bas ;
3. se pencher et descendre les pantalons au-dessous de ses genoux ;
4. retirer les pantalons.

En dehors des buts fixés et du niveau de développement, atteindre son objectif demande de repérer les savoir-faire naissant « émergences » et d'analyser soigneusement les étapes manquantes afin de se servir de ces données pour définir des objectifs précis. Tout ceci sera exposé exhaustivement chapitres 4 et 5.

Analyse du choix des buts pour Tommy

Les buts ont été choisis en fonction des trois critères décrits dans ce chapitre : 1) pertinence scolaire et familiale ; 2) priorité et intérêt des parents ; 3) réalisme et comptabilité avec les capacités naissantes ou « émergences ».

L'évaluation initiale nous a indiqué quel était le niveau possible. Tommy se développe lentement, à peu près à la moitié de son âge réel. On ne s'attendra pas à ce qu'il progresse d'un an d'âge mental en un an. En regardant les échelles de développement normal (Annexe), nous avons découvert différentes émergences, ce qui nous donne une idée

plus nette de ce que l'on peut attendre de lui. Quant à la pertinence, Tommy va fréquenter l'école, et, chez lui, il devra s'adapter à des changements dans ses habitudes et aux irruptions d'un frère plus jeune. Les buts fixés visent à améliorer ses possibilités d'adaptation à son environnement immédiat et à lui apporter des connaissances élémentaires pré-scolaires nécessaires par la suite.

Les priorités parentales et les buts fixés dans le programme éducatif sont ceux qui concernent l'autonomie, les plus souhaités par ces derniers. Le tableau II est l'illustration de comment l'analyse précédente a été effectuée pour Tommy.

Nom : Tommy D. Age : 5 ans 1/2 Date : juillet 78/juin 79

Niveau des compétences actuelles :

6 ans
5 ans
4 ans
3 ans
2 ans
1 an
0
A B C D E F G

------------ « émergences »
———— acquis

Type de scolarité convenant :

- normal ;
- bonnes possibilités éducatives ;
- possibilités éducatives limitées ;
- capacité de travail élevée ;
- capacité de travail limitée ;
- classe spéciale, enseignement individuel ;
- à la maison.

a) Imitation :

1) cris d'animaux et gestes (chansons) ;
2) répéter des mots : objets, aliments, noms des membres de la famille.

Raison. — Tommy peut déjà répéter son nom et dire des voyelles. Nous attendons de l'imitation qu'elle développe les consonnes et un ou deux mots monosyllabiques. Tommy aurait besoin de plus de gestes pour communiquer et peut les apprendre en imitant.

b) Perception :

1) recopier une figure verticale, horizontale et une pyramide composée de cubes ;
2) assembler couleurs et formes : images (objets usuels).

Raison. — Tommy s'intéresse au dessin. Il aime aligner ses jouets. En le faisant recopier d'autres motifs, nous pourrons lui apprendre d'autres figures tout en l'habituant à varier en même temps, c'est-à-dire, utiliser les cubes de manière différente, associer couleurs, formes et images. Ce sont des acquis élémentaires qui lui seront utiles quand images et symboles seront utilisés dans l'apprentissage du langage.

c) Motricité générale :

1) faire du tricycle (tout seul) ;
2) se tenir en équilibre sur un pied, s'accroupir, toucher ses orteils.

Raison. — Tommy est hyperactif et devra contrôler son activité corporelle au cours de ce programme. On a choisi le tricycle parce que cela lui permet de le faire avec son frère. Le deuxième but comporte les gestes nécessaires pour enlever ou mettre ses pantalons, acquis indispensable à la propreté.

d) Motricité fine :

1) se boutonner et remonter des fermetures éclair ;
2) découper en suivant une ligne avec des ciseaux.

Raison. — Les boutons et fermetures éclair sont importants dans l'habillage et la propreté et sont à sa portée. L'usage des ciseaux fait également partie de ses émergences et lui permet de prendre part à des activités scolaires.

e) Coordination oculomanuelle :

1) colorier sans déborder, recopier une ligne verticale et une horizontale ;
2) enfiler de grosses perles, insérer des puzzles (sans aide).

Raison. — Toutes ces compétences font partie de ses « émergences ». Le but n° 1 l'entraîne à recopier des lettres et des chiffres. Le but n° 2 lui apprend à utiliser le matériel dont il se servira pour apprendre d'autres concepts plus tard.

f) Cognitions non verbales :

1) grouper et trier par taille, couleur et forme ;
2) trier des objets de même nom (chaussures, tasses, etc.) ;
3) désigner, donner à un adulte : objets, parties du corps, noms des membres de la famille ;
4) répondre aux ordres : assis, viens, donne, arrête, attends, avance.

Raison. — Le but n° 1 exige de l'attention, de l'organisation et des capacités d'apprendre par essai et erreur. Il aura besoin de tout cela. Les buts 2, 3 et 4 permettent d'améliorer la compréhension d'un vocabulaire minimal. Puisqu'il est très faible en langage et que c'est une des principales priorités autant à l'école qu'à la maison, toutes les facettes du programme convergeront sur l'apprentissage et la compréhension d'un lexique de base (mots qu'il peut comprendre).

g) Cognitions verbales :

1) répondre aux questions : « qu'est-ce que c'est ? », « qu'est-ce que tu veux ? » — réponses verbales.

Raison. — Bien que Tommy puisse répéter un mot, il ne s'en est pas encore servi pour exprimer ses pensées ou ses besoins. De simples mots, même approximatifs, mais significatifs, seront la cible du langage parlé.

h) Autonomie :

1) mettre et enlever pantalons, chemises (sans aide) ;
2) acquisition de la propreté vésicale et intestinale (avec aide) ;
3) sur commande, disperser des jouets, mettre une tasse, une assiette dans l'évier.

Raison. — L'habillage est essentiel pour utiliser les WC. Priorité à la maison et à l'école. Le but n° 3 exercera Tommy à écouter des consignes, accomplir une activité de façon posée et organisée, accepter les habitudes et l'organisation des autres. En même temps, l'habitude « d'aider » le fera apprécier à l'école et chez lui.

i) Sociabilité :

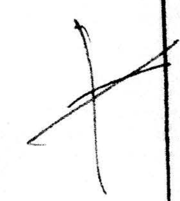
1) participer à son tour (dans un jeu structuré) ;
2) « regarder » l'adulte lorsqu'il lui parle, apporter des objets aux autres ;
3) faire le geste pour demander de l'aide, prendre l'initiative des chatouilles, câlins et jeux.

Raison. — Lorsque Tommy pourra apprendre à participer à son tour (but n° 1), dans un jeu défini, cela pourra l'aider à jouer avec son frère. Deuxième but : apprendre des comportements qui augmentent les échanges et améliorent la communication. Troisième but choisi car Tommy adore les chatouilles mais ne sait pas demander. Il doit prendre l'initiative de demander ce qu'il veut. Lorsqu'un enfant regarde, échange, sourit, lorsqu'il joue avec un autre, parents-enseignants et enfants lui prêtent plus d'attention. Ceci stimule à son tour, son désir de communiquer.

j) Comportement :

1) rester assis 5 minutes (pour les repas et les activités) ;
2) « patienter » une minute sans se fâcher ;
3) diminuer la durée et la fréquence des colères.

Raison. — Puisque Tommy ne peut rester assis plus de deux minutes, il est important d'augmenter cette capacité. Ceci peut être obtenu par des exercices quotidiens qui seront allongés progressivement. La capacité d'attendre est nécessaire pour jouer, acquérir les habitudes de la scolarité et fréquenter les lieux publics. Le but n° 3 est une priorité pour le confort de la famille et de l'école.



4

objectifs pédagogiques élémentaires

Vous êtes maintenant familiarisés avec l'évaluation du niveau de développement et des problèmes d'apprentissage dans les différents domaines (chapitre 2). Au chapitre 3, nous vous avons expliqué comment choisir les buts éducatifs qui conviennent. Dans le présent chapitre et le suivant, nous examinerons en détail comment l'on transforme ces buts en objectifs précis, en vue d'applications immédiates. Nous indiquerons comment choisir ces objectifs précis dans chacun des sept domaines étudiés dans le profil psycho-éducatif (PEP). Ceci permet d'attribuer des priorités parmi les nombreuses possibilités éducatives existantes. Cette classification n'est pas la seule possible et, par ailleurs, les catégories considérées se superposent les unes aux autres.

Ce chapitre étudie les objectifs dans les 3 fonctions suivantes : l'imitation, la perception et la motricité. Ils supposent des compétences généralement acquises dans les premières années chez l'enfant normal. Ces acquis élémentaires sont souvent occultés au cours de la scolarité primaire, par des aptitudes plus complexes qui interviennent dans la coordination oculo-manuelle, les réalisations cognitives et le langage (compréhension et expression). Les enfants autistiques ou atteints de troubles du développement peuvent présenter des difficultés dans tous ces domaines de façon simultanée. Toutefois, par souci de clarté, nous étudierons les fonctions qui s'appuient sur des acquisitions élémentaires dans le présent chapitre, et des compétences plus complexes au chapitre 5.

Grâce à l'évaluation, nous possédons des idées assez précises sur ce qu'un enfant donné peut ou ne peut pas faire dans l'immédiat. Nous

connaissons également les activités avec lesquelles il se débat, sans réussir tout à fait à les dominer, mais en montrant des prémices : « les émergences ». C'est à partir des buts déterminés par ces dernières que nous choisissons les objectifs précis. C'est une étape décisive pour élaborer un projet pédagogique individualisé et nous pensons qu'il est important de garder à l'esprit un certain nombre de considérations.

Tout d'abord, il importe de se faire une idée des raisons qui sous-tendent un problème d'apprentissage particulier se posant à un enfant. Nous ne faisons pas référence ici à l'étiologie du déficit. Même si ce genre de diagnostic était possible, ce qui n'est pas souvent le cas, il n'aurait pas forcément de retombée sur les objectifs pédagogiques. Lorsqu'un enfant contrôle mal ses sphincters, qu'il soit atteint de souffrance cérébrale, d'un trouble génétique, d'autisme ou de retard mental, le problème pédagogique reste le même.

Par contre, l'analyse de l'activité et de la façon de procéder de l'enfant peut permettre de comprendre où se situe le problème particulier d'apprentissage. Reprenons l'exemple du contrôle sphinctérien, l'activité peut être analysée par étapes comme suit :

1. prendre conscience du besoin ;
2. aller à l'endroit voulu ;
3. enlever son pantalon ;
4. s'asseoir ;
5. s'essuyer
6. se rhabiller.

On peut imaginer d'autres étapes suivant le degré de finesse de l'analyse. Si l'enfant bloque sur la 3e étape : enlever son pantalon, on approfondit alors ce point particulier. Il peut être décomposé comme suit :

1. introduire les pouces dans la ceinture ;
2. faire descendre celle-ci ;
3. se pencher pour amener le pantalon sous le genou ;
4. l'amener jusqu'au sol et l'enlever.

Si l'analyse précédente montre à son tour que le problème se situe à la troisième étape : se pencher — l'objectif pédagogique sera d'un ordre différent que si la difficulté consiste à introduire les pouces dans la ceinture. Autrement dit, une observation fine offrira souvent un élément pertinent qui servira d'objectif précis. Il n'y a pas forcément de lien direct entre cet élément et la pathologie de l'enfant. C'est pourquoi, théoriser de façon abusive sur les difficultés d'apprentissage conduit souvent à des pratiques inutiles et sans intérêt.

Parfois, on ne trouve aucune piste même hypothétique. Dans ce cas, on emploie la méthode de l'essai et de l'erreur pour tester l'efficacité de différents objectifs. Le parent-enseignant ne doit pas craindre d'innover dans ce domaine. Ce genre d'essai ne nuit pas à l'enfant tant que l'on reste attentif à sa façon de répondre et que l'on change de méthode lorsqu'elle ne donne pas les résultats escomptés. Cette façon de procéder permet de maintenir une évaluation permanente et de trouver la stratégie la meilleure et la plus oppérationnelle.

Suivent quelques exemples d'objectifs faisant partie de buts pédagogiques dans les domaines de l'imitation, de la perception et de la motricité (fine et générale).

Imitation

Un certain nombre d'acquis sont requis pour atteindre les buts visés dans ce domaine. L'enfant doit être capable de regarder ou d'écouter, il doit comprendre ce que « pareil » veut dire, être capable de coordonner ses gestes pour les faire correspondre à ce qu'il observe. Toute difficulté dans ce que nous venons de citer au préalable, compromet l'imitation. Bien que toutes les activités pédagogiques de ce livre impliquent des capacités élémentaires (observer, comparer, ordonner), nous traitons ici des objectifs qui sont spécifiques et communs à quelques principaux buts de ce domaine : reproduire l'utilisation d'un objet, d'un mouvement ou d'un son. Si l'enfant n'y trouve aucun plaisir, il faudra trouver « des éléments de motivation externes ». C'est-à-dire, inventer des jeux répétitifs et les accompagner de récompenses, friandises ou félicitations.

Certains enfants apprennent plus facilement à imiter les gestes que les sons. Chez d'autres, c'est l'inverse. Il faut garder à l'esprit que bien répondre une fois, ne signifie pas être capable d'imiter ; il est souvent facile pour un enfant d'apprendre quelque chose de particulier : applaudir, par exemple, ou un son précis « au revoir » sans comprendre qu'il s'agit d'imiter. L'imitation est réellement acquise lorsque celui-ci peut *modifier* ses gestes ou ses productions sonores en fonction de ce que fait l'adulte. On lui apprend, d'abord, deux ou trois actions ou sons, puis on lui demande de les reproduire en les alternant et en les variant. Lorsqu'il y parvient, l'adulte peut alors être certain que l'enfant a compris ce que imiter signifie.

Les activités suivantes illustrent certains objectifs-types dans le domaine de l'imitation. Le lecteur pourra constater que les objectifs précis de chaque activité ne sont qu'une étape franchie vers le but visé.

BUT 1 : DÉVELOPPER L'IMITATION DE L'UTILISATION D'UN OBJET

• ***Objectif A :*** Tourner, pousser, tirer un bouton en reproduisant les gestes de l'adulte.

Matériel : « Jeu d'enfant »[1] (un tableau de bord et différentes manettes).

Méthode : Asseyez-vous à côté de l'enfant — demandez-lui de « regarder » lorsque vous poussez une manette ; dites-lui « fais-le » et aidez-le. Félicitez-le et récompensez-le quand il est capable de répéter cette première manœuvre.

Apprenez-lui en une deuxième. Quand il peut se servir de trois manettes impliquant différents mouvements, faites-les au hasard en lui demandant par gestes et par mots de faire pareil.

• ***Objectif B :*** Se servir d'un objet de deux façons différentes en imitant un adulte.

Matériel : Petite auto, terre glaise, cuillère et poêle (dinette).

Méthode : Mettez l'objet/jouet sur la table, faites quelque chose avec, demandez à l'enfant de faire *pareil*, reprenez le jouet et faites autre chose avec, et demandez-lui de le faire. Par exemple :

— *jouet* : petite auto : faites la rouler en avant et en arrière soulevez-la, faites-la tomber ;

— *terre glaise* : faire une boule, aplatir ;

— *cuillère et poêle* : remuer et tapoter.

• ***Objectif C :*** Disposer des objets de trois façons différentes.

Matériel : Cubes (quatre ou six par personne).

1. NDF : par exemple, de Fisher Price.

Méthode : Apprenez-lui trois façons de disposer les cubes :

1. la tour,
2. le train,
3. le carré.

Lorsqu'il sait faire les trois, faites les tour à tour, puis demandez lui de reproduire celle que vous choisirez.

Considérations dans le choix des objectifs :

Dans tous ces exemples, on demande à l'enfant de choisir entre deux ou trois possibilités : un certain objet, ou une certaine forme. Nous ne cherchons pas à ce qu'il mémorise ce qu'il faut faire, nous voulons qu'il observe et copie ce qu'il vient de voir.

Selon les enfants, certains exercices d'imitation s'avèreront plus difficiles que d'autres. Par exemple, un enfant très attaché à certaines petites manies ou à certains objets, peut trouver difficile d'abandonner ses préférences pour suivre ce que fait l'adulte. S'il aime empiler des cubes, il peut trouver plus facile d'imiter des formes construites avec autre chose, par exemple : des petits clous, ou des pièces de monnaie. Si un enfant répugne à toucher ce qui est poisseux, on ne lui demandera pas de reproduire quelque chose avec de la terre glaise. Pédagogues et parents doivent être attentifs aux motifs qui font que certaines activités ne marchent pas bien chez tel ou tel enfant ; ils doivent être prêts à s'adapter à certains besoins particuliers et à certaines limitations de l'enfant.

BUT 2 : IMITER DES GESTES

• ***Objectif A :*** Applaudir, taper sur ses genoux, toucher son pied, frapper du pied en reproduisant les gestes de l'adulte.

Matériel : Aucun.

Méthode : Asseyez-vous en face de l'enfant, demandez-lui de « regarder » tout en faisant un geste. Aidez-le à faire *pareil*, félicitez-le ou récompensez-le. Continuez jusqu'à ce que cela devienne facile puis montrez-lui un deuxième geste ; lorsqu'il saura en faire trois, faite-les en alternant, félicitez-le lorsqu'il vous imite.

• ***Objectif B :*** Toucher différentes parties du visage : nez, bouche, oreille, cheveux, en imitant l'adulte.

Matériel : Aucun.

Méthode : Procédez de la même façon que les fois précédentes, puis faites le au hasard, l'enfant doit « regarder » puis imiter.

• ***Objectif C :*** Tracer différents traits avec une craie, vers le bas, penché, des points.

Matériel : Craie et tableau.

Méthode : Mettez-vous à côté de l'enfant. Posez sa main sur la vôtre, lorsque vous faites vos tracés, en annonçant la direction : « en bas », puis tendez-lui la craie et demandez-lui de faire pareil. Ne faites qu'un mouvement jusqu'à ce qu'il l'ait appris et puisse le reproduire sans aide. Passez à un deuxième, lorsqu'il en sait trois, faites les en alternant.

Considérations dans le choix des objectifs :

Lorsque l'on demande à un enfant d'imiter des gestes, il faut tenir compte de ses capacités motrices, de sa coordination, de la connaissance des différentes parties du corps et de ses possibilités à prêter attention aux gestes de l'autre. La raison du choix de A, B et C est la suivante :

Objectif A. — Enseigner des gestes que l'enfant peut se voir faire : il a alors la confirmation visible qu'il a bien fait pareil. De plus, ces mouvements peuvent être exécutés en position assise, ils sont pertinents pour des enfants qui ne connaissent pas bien les parties du corps ou qui contrôlent mal leur équilibre ou leur attention lorsqu'ils sont debout.

Objectif B. — Implique que l'enfant fasse des gestes qu'il ne peut observer sur lui-même ; il doit savoir au moyen du toucher s'il a fait pareil que l'adulte, il peut s'avérer nécessaire de l'aider, en travaillant côte à côte, face à un miroir.

Objectif C. — Apprendre à l'enfant à faire un geste qui laisse une trace visible. L'accent est mis sur la direction du geste. Ce peut être difficile pour des enfants qui ne suivent pas volontiers du regard le déplacement des objets. Ici, nous demandons à l'enfant de sentir d'abord le mouvement de la main de l'adulte afin de lui donner une information kinesthésique supplémentaire.

BUT 3 : REPRODUIRE DES SONS

• ***Objectif A :*** Reproduire des sons se rapprochant de « Youh », « boum », « poum ».

Matériel : Aucun.

Méthode : Choisissez un jeu que l'enfant aime et émettez un son à un moment donné repérable. Quand il apprend à attendre ce son, différez l'action qui suit très légèrement et touchez-lui les lèvres pour lui indiquer que vous souhaitez qu'il le fasse, lui aussi. Par exemple, faites-le sauter sur vos genoux quatre fois et dites « Youh » au moment où vous le faites basculer. Lorsqu'il connaît le jeu, faites-le attendre le mouvement de bascule jusqu'à ce qu'il ébauche un son. Vous pouvez utiliser des comptines style « à cheval sur mon bidet », « dansons la capucine » etc. en appuyant sur le mot voulu lorsque vous vous accroupissez.

• ***Objectif B :*** Imiter « zii-ip » — « zoum » et « ou-ou » pendant un exercice de crayonnage.

Matériel : Feutres et papier.

Méthode : Asseyez-vous près de l'enfant et faites des marques sur un papier à tour de rôle, accompagnez certaines marques d'un son particulier en dramatisant l'inflexion de la voix. Exagérez votre enthousiasme, lorsque vous lui tendez le feutre, quand c'est « son tour », retenez sa main un moment en entravant le mouvement en lui indiquant qu'il doit reproduire le même son.

• ***Objectif C :*** Imiter les cris des animaux « meuh » — « ouah-ouah » — « miaou » etc.

Matériel : Petits jouets représentant des animaux (vache, chien, chat).

Méthode : Faire avancer la vache le long de la table, l'approcher de l'enfant, en répétant « meuh », « meuh ». Tendez-lui la vache et indiquez lui que c'est à lui de le faire. Encouragez son initiative en ouvrant les lèvres et en faisant le son, vous aussi ; lorsque c'est appris, faites la même chose avec l'animal suivant.

• ***Objectif D :*** Imiter des sons, sans geste « ma-man » — « pa-pa » — « gâ-teau ».

Matériel : Récompense (friandise ou jouets appréciés).

Méthode : Asseyez-vous en face de l'enfant, la récompense sur vos genoux. Dites-lui « regarde » et montrez du doigt votre bouche en faisant « ma-man » — touchez sa bouche et récompensez-le dès qu'il produit un son pour vous imiter. Au début quelque soit le son, puis, petit à petit, lorsqu'il devient plus reconnaissable.

Considérations dans le choix des objectifs :

Le but poursuivi : accroître l'imitation vocale, est vital dans le développement du langage. Les quatre objectifs pris pour exemples montrent différentes manières de travailler ce point essentiel. Avec quels sons commencer, dépend de différentes variables : quelles vocalises et babillages fait déjà l'enfant ? A-t-il conscience d'émettre des sons pour attirer l'attention ? Est-ce qu'il aime les gestes rythmés ou la musique ? Est-ce qu'il comprend le lien entre tâche et récompense ? Par exemple, nous avons choisi la méthode A pour un enfant qui adore être secoué et balancé, et peut mémoriser une séquence rythmique ; il sait qu'un son déterminé en fait partie et il est d'autant plus motivé pour le faire qu'il souhaite que le jeu apprécié continue. Pour des enfants qui n'émettent des sons qu'en cas d'urgence, l'excitation provoquée par des jeux physiques facilite l'émission sonore. Chez les enfants qui aiment la musique, leurs premiers sons proviennent souvent de chansons ou de comptines.

La méthode B est pertinente pour un enfant qui n'aime ni le contact physique ni la musique. Cet enfant aime dessiner et son intérêt principal passe par ce qui est visuel ; il est motivé pour émettre des sons car ceux-ci sont intégrés à des figures qu'il aime.

La méthode C est choisie pour un enfant qui aime les animaux et commence à jouer à faire semblant ; il prête plus d'attention aux cris d'animaux, aux bruits des autos et des machines qu'aux sons humains. C'est ceux-là qui seront pertinents.

La méthode D a été choisie pour un enfant qui commence à vocaliser et y a pris goût ; on lui demande à présent, de faire attention pour mieux articuler, de varier et nous introduisons des sons bi-syllabiques. Chaque son fait l'objet d'une récompense pour qu'il comprenne que l'on souhaite qu'il imite nos sons.

Perception

Beaucoup d'enfants atteints de troubles du développement ont une perception confuse et améliorer celle-ci est un des buts éducatifs. Bien

que toutes les activités pédagogiques fassent appel aux modalités sensorielles, certaines techniques précises permettent de développer des facultés perceptives existantes mais insuffisamment utilisées. Les objectifs suivants ne sont pas conçus pour des déficits primitifs concernant la vision et l'audition, mais pour des déficits concernant l'attention ou l'organisation sensorielle. Nous exposons des objectifs dans un but : développer les perceptions tactiles, auditives et visuelles. Les difficultés perceptives des enfants dans le domaine de l'odorat et du goût peuvent souvent être traitées avec les troubles du comportement : par exemple, goût trop prononcé pour le salé, refus d'aliments nouveaux, mauvaise distinction entre ce qui est comestible et ce qui ne l'est pas.

Perception tactile

BUT 1 : AMÉLIORER LA TOLÉRANCE AU TOUCHER

- ***Objectif A :*** Toucher et explorer deux textures nouvelles.

Matériel : Pâte à modeler, peluche.

Méthode : Faire toucher progressivement à l'enfant :

1. *pâte à modeler* : faites-lui enfoncer un bâton dans une « galette » de pâte à modeler, faites-le pousser une boule dans une cuillère. Faites-lui :

— faire un « boudin », une boule ;

— prendre la « galette » dans sa main ;

— rouler, presser et pincer la pâte à modeler.

2. *Peluche* : faites-le regarder un adulte caresser une peluche :

— posez sa main sur celle de l'adulte qui caresse ;

— faites-le toucher la fourrure du bout des doigts tout en continuant à caresser ;

— faites le caresser tout seul.

(*Remarque* : un enfant surmontera assez souvent sa frayeur initiale au cours d'expériences répétées. Il peut presque prendre du plaisir, le quatrième jour, à une activité qui lui avait déplu au cours des trois jours précédents.)

• *Objectif B :* Accepter des sensations tactiles nouvelles sur différentes parties du corps : cou, dos, jambes, bras, joues.

Matériel : Eau de Cologne, poudre, brosses, éponge, plume.

Méthode : Commencez par ce que l'enfant trouve le plus agréable, passez-le sur son pied ou sa jambe, en augmentant légèrement la pression. Apprenez-lui à le faire lui-même, une fois accepté, faites-le sur d'autres parties du corps, en vous rapprochant progressivement du cou et du visage. Lorsqu'il s'est familiarisé avec cette habitude, laissez-le choisir ce qu'il préfère et vous montrer où le toucher.

• *Objectif C :* Discerner différents stimuli

Matériel : Brosse à cheveux, plumes, éponge (deux de chaque).

Méthode : Placer les trois objets (un de chaque) sur la table et demander à l'enfant de les palper. Décrivez-les si l'enfant comprend le langage. Prenez maintenant l'autre élément de la paire et touchez lui avec une partie du corps qu'il ne peut voir (une jambe sous la table, une main derrière le dos), demandez-lui de quel objet il s'agit (mot ou geste).

Considération dans le choix des objectifs :

Le choix de l'objectif dépend de la réponse actuelle de l'enfant aux stimuli tactiles. Certains enfants ont peur ou répugnent à toucher certains matériaux (pâte à modeler, pâte, craie, fourrure). Ces enfants sont très sensibles aux textures des vêtements et peuvent refuser de mettre certains d'entre eux parce qu'ils grattent un peu. Ils peuvent ne pas aimer qu'on leur donne la main, qu'on les prenne sur les genoux, qu'on les lave ou leur touche la tête. Ils peuvent être très chatouilleux et semblent rejeter tout contact affectueux. Ils se défendent contre les stimuli tactiles. Les objectifs choisis visent à développer leur tolérance à ces stimuli. L'activité A est choisie pour un enfant qui craint le contact de ces deux matières (terre glaise et fourrure).

L'activité B est pertinente pour un enfant qui accepte de prendre dans sa main, mais ne supporte pas qu'on le touche à d'autres endroits du corps. En introduisant de nouveaux stimuli très progressivement et en les incluant dans des jeux structurés et répétitifs, sa frayeur diminue. Lorsqu'il se détend, il peut prêter attention à ce qu'il touche.

On a choisi l'objectif C pour un enfant qui ne porte aucun intérêt et aucune attention aux sensations tactiles, contrairement au précédent, hypersensible ; il peut ne pas remarquer, ni sentir la douleur ou les changements de température ; il est indifférent à ses vêtements et ne remarque pas s'ils sont mouillés ou sales ; le contact physique ne lui devient perceptible que lorsqu'il est inhabituellement intense. Dans cette activité, on lui demande d'apparier un objet au moyen du toucher. Il apprend à reconnaître ce qu'il sent, soit en désignant du doigt l'objet, soit en le décrivant avec des mots.

Perception visuelle

BUT 1 : EXPLORER UN ENDROIT DU REGARD POUR LOCALISER UN OBJET

• *Objectif A :* Explorer la table des yeux pour trouver une pièce de puzzle.

Matériel : Puzzle à quatre pièces.

Méthode : Mettez un puzzle simple sur une table vide. Posez les pièces à des endroits différents. Montrez-les du doigt à l'enfant, une par une, en lui indiquant qu'il doit les placer dans le trou correspondant. Lorsqu'il a compris qu'il doit mettre les pièces comme vous le demandez, nommez-les une par une : « mets la banane » ou montrez lui l'emplacement du doigt. A ce moment, l'enfant devra parcourir la table des yeux pour trouver la pièce voulue.

• *Objectif B :* Explorer une pièce des yeux pour localiser un objet précis.

Matériel : Pomme, balle, chaussure, tasse.

Méthode : Disposez les objets dans la pièce, de telle manière qu'ils soient bien visibles pour l'enfant. Asseyez-vous près de lui et dites-lui « apporte-moi la pomme » (s'il ne comprend pas le langage, tendez lui une autre pomme pour lui indiquer ce qu'il doit chercher). A présent, il doit chercher plus loin, trouver ce qu'il veut et se déplacer sans se distraire.

BUT 2 : AMÉLIORER LA CAPACITÉ À SUIVRE DES YEUX

- ***Objectif C :*** Observer un objet mobile.

Matériel : Bulles de savon, balle, ballon, torche électrique.

Méthode : Demandez à l'enfant de « regarder » chaque objet ensuite faites les bouger.

Bulles de savon : soufflez en l'air, il devra les faire éclater avec ses doigts.

Balle : asseyez vous par terre en face de lui, faites rouler la balle vers lui, demandez-lui de l'attraper, petit à petit, décaler votre envoi légèrement vers la droite ou la gauche pour qu'il étende le bras pour l'attraper.

Ballon : envoyez-le en l'air d'un coup de pied et apprenez-lui à le faire.

Torche : faites-le s'asseoir, tendez-lui la torche, dites-lui de « toucher » l'endroit que vous montrez, par exemple : un tableau au mur, un jouet dans la pièce, une personne.

BUT 3 : PASSER D'UN OBJET À L'AUTRE (ATTENTION VISUELLE)

- ***Objectif D :*** Passer d'un objet à l'autre dans une pièce.

Matériel : Trois objets dont l'enfant connaît les noms. Exemple : chaussure, tasse, pomme.

Méthode : Disposez-les dans la pièce. Demandez-lui de vous montrer du doigt l'objet nommé, puis nommez vite le suivant, pour qu'il continue sa recherche à votre allure.

BUT 4 : ORGANISER UN CHAMP VISUEL

- ***Objectif E :*** Trouver un objet dans un ensemble confus.

Matériel : Cuisine ou bureau, encombré d'objets familiers.

Méthode : Dites à l'enfant de « trouver » un ustensile ou un objet sur le bureau : « trouve la cuillère, le saucier, le batteur, etc. » ou le « crayon, le trombone, le scotch ». Si l'enfant ne connaît pas le nom des objets, prenez-en un semblable et dites-lui « trouve cela ».

- ***Objectif F :*** Regrouper des objets similaires.

Matériel : Boîte remplie de boutons, épingles, perles.

Méthode : Montrez à l'enfant un bouton et le mettre dans un bol. Puis demandez à l'enfant de rassembler tous les boutons et de les mettre dans ce bol.

- ***Objectif G :*** Montrer un détail d'une image « chargée ».

Matériel : Image représentant des scènes, des gens et beaucoup de détails.

Méthode : Dites-lui de « regarder cette image » et ensuite, d'en montrer un détail, par exemple le garçon, l'oiseau, l'homme qui ratisse etc.

Considérations dans le choix des objectifs :

Nous visons de nombreuses difficultés de perception visuelle à travers les objectifs précédents. Certains enfants sont très attirés par les stimuli visuels mais leur attention se disperse. Ils explorent sans arrêt leur environnement mais ne fixent un objet que quelques secondes. Ils sont rapidement distraits par le plus petit mouvement, une couleur vive, une surface brillante. Ils ne jettent que de brefs coups d'œil aux gens et aux objets, mais peuvent être très rapides pour observer une petite miette ou un bonbon par terre. Ils se laissent distraire par une petite tache sur la table. Ils explorent et poursuivent bien du regard mais leur attention est peu soutenue. D'autres enfants sont extrêmement lents lorsqu'ils passent d'un objet à l'autre. Ils se polarisent sur un seul stimulus pendant de longs moments, par exemple : une petite branche qui bouge, un disque qui tourne, un ressort en mouvement. Ils peuvent fixer intensément le coin de la table, un store, de l'eau qui coule et occasionnellement le visage des gens. Un autre peut trouver difficile de chercher un objet autour de lui ou peut être incapable de suivre une balle des yeux. Ces objectifs ont été choisis en fonction des difficultés des perceptions visuelles et du degré de réussite possible.

Les objectifs A et B développent l'exploration visuelle à différents niveaux de complexité. Un enfant apprend d'abord à trouver des objets proches avant de pouvoir explorer correctement à distance.

L'objectif C offre les façons de poursuivre des yeux un objet en mouvement. Le choix du matériel ici dépend des intérêts de l'enfant pour tel ou tel stimulus, ou de ce qu'il aime faire, pincer des bulles, pousser ou taper.

L'objectif D est destiné à un enfant qui promène lentement son regard et qui reste accroché par un objet pendant de très longs moments.

Les objectifs E, F et G exercent l'enfant à discerner un stimulus donné parmi beaucoup d'autres. Ils sont rangés par ordre de complexité mais d'autres considérations doivent guider le choix des stimuli utilisés. L'enfant aura plus de chances de réussite s'il connaît le nom des objets, s'ils sont nettement différents (couleurs brillantes, formes différentes) ou s'ils l'intéressent (nourriture, jouets).

Perception auditive

BUT 1 : LOCALISER UNE SOURCE SONORE

- ***Objectif A :*** Associer le cri de trois animaux avec ceux-ci.

Matériel : Petits jouets représentant des animaux : vache, chien, chat.

Méthode : Poser un animal (vache) sur la table, faites le bruit « meuh » et dites à l'enfant de ramasser la vache. Quand il sait le faire, faites pareil avec les deux autres animaux. Apprenez-lui à prêter attention au cri que vous faites, puis à ramasser l'animal correspondant.

- ***Objectif B :*** Discerner parmi trois sources sonores.

Matériel : Crécelle, cloche, sifflet (deux de chaque).

Méthode : Prenez un seul instrument à la fois en incitant l'enfant à écouter d'abord le son et ensuite à le produire lui-même. Ensuite passez à deux instruments en lui apprenant à se servir seulement de celui que vous venez d'utiliser. Enfin, ôtez les de sa vue, utilisez en un en lui disant d' « écouter » et faites lui choisir l'instrument en question.

- ***Objectif C :*** Identifier une source sonore connue et toucher l'image correspondante.

Matériel : Images d'un téléphone, d'une télévision, d'un aspirateur.

Méthode : Affichez les trois images sur le mur. Dès qu'un des sons est entendu, tendez l'oreille et dites « écoute » — « Qu'entends-tu ? » Demandez lui de toucher l'image correspondante ou de nommer l'objet.

BUT 2 : RECONNAÎTRE LA SIGNIFICATION D'UN SON EN FONCTION DE CE QUI SUIT

- ***Objectif D :*** Répondre à trois sons par des actions déterminées.

Matériel : Cloche, sifflet, verre, minuterie (sur un four).

Méthode : Apprenez à l'enfant qu'un son particulier va être suivi d'une action familière en le précédant systématiquement par le son. Par exemple : sonnez une cloche avant les repas, ou sifflez avant de monter en voiture, tapez sur le porte-brosse à dent avant de lui donner son bain. Quand l'enfant aura associé les sons avec l'action qui suit, commencez à les faire, hors de son champ visuel, comme le signal de ce qui suivra.

- ***Objectif E :*** Répondre par une action à un signal sonore.

Matériel : Aucun.

Méthode : Exercez l'enfant à répondre par une action simple à un signal qui lui est associé. Une fois qu'il a appris cette habitude, faites lui signe par geste pour qu'il attende et qu'il le fasse lorsqu'il entend le signal sonore :

a) frappez à la porte, l'enfant doit l'ouvrir ;

b) sonnez une cloche, il met le couvert ;

c) branchez l'aspirateur, il vous apporte le chiffon à poussière ;

d) mettez en marche la machine à laver, il vous apporte le linge sale.

Considérations dans le choix des objectifs :

Certains enfants autistiques ou présentant des troubles du développement, semblent hypersensibles aux stimuli auditifs. Ceux-ci les distraient et les gênent parfois. Ils ne peuvent travailler que dans des endroits calmes car ils remarquent les sons les plus légers (pas dans le couloir, froissement d'un cellophane qu'on enlève dans la pièce à côté...) Cependant, même avec une oreille aussi fine, ils ne prêtent pas attention à un bruit fort près d'eux, un ordre verbal, ou, par exemple, le téléphone. Leur attention est hautement sélective et il leur est particulièrement difficile d'entendre un son lorsqu'ils sont absorbés par un jeu visuel. Leur faculté d'attention semble s'améliorer lorsqu'ils comprennent la signification du son.

Nous avons divisé les objectifs précédents en deux grands groupes : le premier est destiné à améliorer la reconnaissance d'un certain nombre de sons, par exemple : voix humaine, sources sonores et ceux qui font partie de l'équipement ménager habituel. Le deuxième groupe est destiné à améliorer l'intérêt de l'enfant en les associant à des activités qu'il apprécie. L'objectif D enseigne à l'enfant que : un signal sonore particulier (une cloche) indique que quelque chose va suivre. L'objectif E va un peu plus loin puisqu'il enseigne à l'enfant que le son qu'il entend (la cloche) est un signal qui signifie qu'il doit exécuter une action familière qui lui plaît.

Motricité générale

Les buts poursuivis dans le domaine de la motricité générale se retrouvent dans tout programme pédagogique. Bien que dans ce domaine, les facultés soient souvent relativement développées chez les enfants autistiques et ayant des troubles du développement, leur énergie, force et agilité peuvent devancer de très loin leur jugement, leur compréhension des limites verbales ou sociales. Ceci pose des problèmes quant à leur comportement. Malgré tout, un certain nombre d'entre eux présente vraiment des troubles particuliers de la motricité générale. En plus, ils aiment tous bouger et les activités dans ce domaine offrent un excellent moyen de développer leurs facultés cognitives verbales et non verbales. L'activité physique est indispensable à la prise de conscience qu'a l'enfant de son corps et de son environnement.

Beaucoup d'écoles et de municipalités peuvent offrir des activités organisées par des professeurs d'éducation physique et des animateurs ; mais les parents et les enseignants doivent, eux aussi, inclure ces activités dans leurs programmes.

Les objectifs suivants répondent aux problèmes les plus fréquemment observés dans la clinique :

1. manque de tonus et de force musculaire ;
2. sens de l'équilibre limité ;
3. maladresse par rapport à des obstacles ;
4. mauvais contrôle de la vitesse et de la force, ce qui met souvent l'enfant en danger.



BUT 1 : AMÉLIORER LE TONUS ET LA FORCE MUSCULAIRE

• ***Objectif A :*** Développer la capacité de courir et de taper dans un ballon.

Matériel : Gros ballon.

Méthode : Montrez-lui d'abord comment vous tapez dedans, prenez lui la main et faites le courir pour qu'il le rattrape, aidez-le à donner un coup de pied et courez ensemble pour le rattraper. Récompensez-le chaque fois que vous attrapez le ballon. Recommencez.

• ***Objectif B :*** Se baisser et soulever des objets.

Matériel : Un sac à provisions.

Méthode : Demandez à l'enfant de vous aider tous les jours à sortir les provisions de leur sac et à les mettre sur une étagère. Posez votre sac par terre de telle sorte qu'il ait à se pencher. Demandez lui d'en mettre quelques unes sur une étagère qui soit plus haute que lui : faites-le avec des objets de plus en plus lourds.

• ***Objectif C :*** Se laisser tomber et se relever rapidement.

Matériel : Aucun.

Méthode : Faites une ronde « dansons la capucine » par exemple en prenant l'enfant par la main et tournez en chantant. Laissez-vous tomber ensemble en criant « Youh... » Relevez-vous vite et recommencez.

• ***Objectif D :*** Courir et s'accroupir plusieurs fois.

Matériel : Grand bol avec cinq pommes de terre.

Méthode : Apprenez à l'enfant, en le faisant : à courir vers le bol, à s'accroupir, à prendre une pomme de terre et à revenir la mettre sur la table. Faites-le jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de pommes de terre. Vous pouvez faire participer un adulte ou d'autres enfants.

• ***Objectif E :*** Renforcer les abdominaux, les muscles du dos ou des jambes.

Matériel : Aucun.

Méthode : Demandez à l'enfant de faire sa gymnastique en même temps que vous et de vous imiter en l'incitant de temps à autre. Voici quelques suggestions : s'asseoir, toucher la pointe des pieds, faire des flexions, courir sur place.

Considérations dans le choix des objectifs :

On doit examiner deux principaux facteurs lorsque l'on choisit des objectifs pour atteindre le « but 1 ». D'abord, on doit savoir comment l'enfant se sert de son corps, quels muscles sont bien développés et quels autres pas, et quels actes il doit réaliser pour réussir mieux dans ses activités familiales ou scolaires. Deuxièmement, on doit respecter les intérêts de l'enfant afin que ces activités soient une source de plaisir et de motivation. Des enfants peu sthéniques, « paresseux », y prennent peu de plaisir ; c'est pourquoi les activités proposées doivent inclure un autre centre d'intérêt en plus du mouvement lui-même. La coordination et la force musculaire augmentent avec l'entraînement quotidien. Les objectifs proposés furent atteints car ils étaient personnalisés suivant les intérêts de l'enfant : l'objectif A, parce que cet enfant aimait tout particulièrement regarder et prendre dans ses mains ce gros ballon. L'objectif B, parce que l'enfant aimait les aliments et adorait aligner des boîtes de conserves. L'objectif C, parce que l'enfant aimait la musique. L'objectif D a bien marché avec un enfant qui aimait ce qui est répétitif et qui jouait à mettre et retirer des objets dans des boîtes.

L'objectif E fut choisi pour un enfant pour qui imiter était simple et qui était toujours prêt à copier son père.

BUT 2 : AMÉLIORER LE SENS DE L'ÉQUILIBRE ET LA COORDINATION

• ***Objectif A :*** marcher sur une poutre.

Matériel : Une poutre de 20 cm de large, de 2 mètres de long.

Méthode : Montrez-lui comment faire, demandez à un autre enfant de le faire puis aidez-le. Analyser bien la tâche et aidez-le là où c'est difficile et réduisez votre aide au fur et à mesure de ses progrès. L'analyse des différentes étapes : se tenir debout sur la poutre, mettre un pied devant l'autre, prendre appui sur le pied avant, faire deux pas sans aide, puis traverser toute la poutre, votre degré d'intervention, — peut inclure : soit, lui tenir les deux mains, tendre un bâton que l'enfant attrape ou simplement marcher à ses côtés sans le tenir.

• ***Objectif B :*** Se tenir sur un pied.

Matériel : Rondins de bois ou boîtes solides.

Méthode : Faites un « gué » avec les rondins. Demandez à l'enfant de le franchir pas à pas. Si besoin, récompensez-le après, lorsqu'il y arrive. Augmentez la distance entre deux rondins, et demandez à l'enfant d'y poser un seul pied et de sauter par terre de l'autre. Augmentez la difficulté en écartant les rondins de telle façon qu'il se tienne d'abord sur le pied droit, puis sur le pied gauche ; on peut varier la hauteur des rondins pour augmenter la difficulté.

• ***Objectif C :*** Retrouver l'équilibre, dans toutes les positions

Matériel : Balançoire faite avec un pneu, courroie en toile, un hamac.

Méthode : Asseyez l'enfant sur la balançoire, les pieds sur le sol. Faites de tout petits mouvements jusqu'à ce que l'enfant en ait pris l'habitude et commence à bouger pour rétablir l'équilibre ; augmentez

progressivement l'amplitude du mouvement et encouragez-le à se servir de ses pieds pour pousser derrière et se laisser aller devant.

Note : le même exercice peut être fait sans balançoire en tenant l'enfant et lui donnant des petites poussées vers un côté, puis vers l'autre, devant et derrière, et en le faisant tourner sur lui-même.

• ***Objectif D :*** Galipette à l'endroit et à l'envers, sans peur.

Matériel : Aucun.

Méthode : Décomposez chaque étape de la culbute, puis aidez l'enfant à se mettre comme il faut et à bouger. Prenez soin de lui montrer ce qu'il faut faire, pas à pas, en lui laissant le temps de s'habituer à chaque posture avant de passer à la suivante. Par exemple :

1. à genoux, tête en avant par terre ;
2. à genoux, tête en appui sur le sol ;
3. fesses en l'air en tendant les jambes ;
4. jambes au-dessus de la tête ;
5. cou plié et les jambes passant par dessus la tête.

Note : pour varier, jouez à faire la « brouette » en prenant les pieds de l'enfant et lui demander d'avancer sur les mains.

Considérations dans le choix des objectifs :

Le but 2 demande une analyse de toutes les aptitudes requises par l'exercice, ainsi que celle du type d'aide à apporter pour l'encourager à améliorer ces capacités physiques, ainsi que le respect de la peur ou des hésitations de l'enfant. Beaucoup d'enfants actifs et forts se montrent très maladroits, tombent facilement ou craignent la hauteur ou les jouets qui bougent, tels que porteurs ou tricycles. Certains ont très peur lorsqu'on les soulève, les fait tournoyer ou on les pousse de côté. *Nous* savons qu'ils ne craignent rien mais eux n'en sont pas convaincus. Cette peur disparaît lors d'expériences répétées avec des méthodes qui sont exactement à la mesure de ce que peut l'enfant et de ce qu'il accepte sans crainte ; une fois la tâche devenue familière et l'enfant en confiance, l'aide de l'adulte diminuera progressivement. Des exemples de la manière de décomposer chacune des étapes nécessaires et du type d'aide à donner figurent ici.

Habituellement, on ne passe à l'étape suivant que lorsque l'enfant domine la précédente sans aide. Par exemple, on ne demande pas à l'enfant de monter sur une pierre tant qu'il ne sait pas se tenir sur une pierre sur le sol, sans tenir la main de l'adulte.

BUT 3 : APPRENDRE À ÉVITER LES OBSTACLES

• ***Objectif A :*** Passer entre deux obstacles sans les toucher.

Matériel : Meubles de la maison.

Méthode : Disposer les meubles afin que l'enfant puisse passer entre eux (espaces d'environ 30 cm), mettez un ruban rouge sur le sol pour marquer le chemin. Passez d'abord vous-même en exagérant vos gestes « d'évitement » pour ne pas toucher les meubles. Demandez à l'enfant de le faire sans toucher et rectifiez s'il le fait. Vous devrez contrôler sa vitesse ou le pousser au début ; lorsqu'il aura compris, réduisez l'espace entre les obstacles.

• ***Objectif B :*** Observer et mettre le pied sur des marques.

Matériel : Marques en couleur ou « empreinte » de pied sur le sol.

Méthode : Faites un chemin avec les empreintes. Montrez à l'enfant comment marcher en plaçant ses pieds sur chacune d'entre elles. Aidez le à faire pareil. Au début, placez les en fonction de sa démarche naturelle ; lorsqu'il a compris, changez la disposition pour qu'il y prête attention et adapte ses pas pour suivre les indications visuelles.

• ***Objectif C :*** Réaliser un parcours.

Matériel : Aucun.

Méthode : Demandez à l'enfant de s'asseoir et de vous regarder faire le « parcours », par exemple : passez entre le fauteuil et la table, faites le tour de la chaise et couchez-vous sur le tapis. Ensuite dites à l'enfant de « faire pareil ». Cet exercice comportera des manœuvres qui seront des défis et d'autres amusantes, l'enfant devra, non seulement, regarder où il va, mais avoir en mémoire ce qui suit. Ceci l'aide à prendre conscience de ses gestes et à les contrôler dans son environnement immédiat.

Considérations dans le choix des objectifs :

Ils demandent tous à l'enfant de prêter attention à son environnement ; ils exercent son contrôle, son équilibre, l'allure de ses mouvements pour s'adapter aux limites de l'environnement. De nombreux enfants pleins d'énergie et de force, qui semblent à l'aise dans leurs corps et aiment

les exercices physiques, manquent parfois de jugement dans leurs façons d'évoluer dans leur environnement ; ils évaluent mal leur position relative par rapport aux meubles et sont parfois trop rapides ou trop lents dans leurs mouvements. Ils rentrent en courant dans les objets, trébuchent sur un tapis ou heurtent choses et gens sans le vouloir par manque d'attention et d'évaluation correcte de leur propre taille et de leur vitesse. L'objectif pertinent est choisi afin d'exercer les facultés ou le jugement dans des situations où l'on a observé des lacunes.

Motricité fine

Dans ce chapitre, on fait référence à l'usage des mains, des doigts, poignets et à la coordination entre les deux mains ; la motricité fine de la bouche a été incluse dans le langage ; la plupart des activités requièrent des capacités également dans les domaines de la motricité générale et de la coordination oculo-manuelle et se superposent. Les enfants autistiques ou atteints de troubles du développement, ont généralement des possibilités limitées dans ce domaine. Alors qu'ils peuvent prendre du plaisir à regarder leurs mains et leurs doigts remuer, ils sont souvent peu aptes à manipuler, déplacer ou disposer des objets ; le développement de cette fonction est généralement une des cibles principales de la pédagogie. Les enfants apprennent à connaître les propriétés des objets, taille, forme, texture et poids.

Quand ils ne peuvent pas les manipuler comme le font les enfants normaux, ils sont gênés dans leur apprentissage. Outre leurs difficultés dans les tâches qui font appel à la motricité fine, ils manquent souvent de la curiosité et de la persévérance qui font que l'enfant normal explore de nouveaux objets. Ils s'intéressent peu aux jouets de façon adéquate et peuvent jouer de longs moments à s'agripper simplement à des bâtons ou des porte-manteaux. Bien entendu, ils ne cherchent pas à acquérir de nouvelles pratiques comme l'enfant normal, et sont incapables d'améliorer leurs facultés sans l'aide structurée des autres.

S'il veut fixer des objectifs pédagogiques utiles, l'adulte doit observer la manière dont l'enfant manipule les objets et préciser à la fois où résident les problèmes et les capacités « émergentes ». Les difficultés les plus fréquentes sont rassemblées dans les buts suivants : les objectifs choisis pour atteindre ces buts sont énumérés par ordre de difficulté. Mais ils sont aussi choisis en tenant compte des capacités d'un enfant donné et de celles qui semblent les plus probables qu'il atteigne à la prochaine étape. Les nombreux objectifs présentés ici ne forment pas une liste exhaustive mais représentent plutôt une illustration de la manière d'analyser les différentes étapes de chaque but.

BUT 1 : AMÉLIORER LA FAÇON DE SAISIR AVEC TOUTE LA MAIN ET AVEC LA PINCE POUCE-INDEX

• ***Objectif A :*** Ramasser puis relâcher des objets de différentes tailles.**Matériel :** Chaussures, nappe en papier, cubes de différentes tailles.

Méthode : Demandez à l'enfant de ramasser la chaussure et de vous la donner, d'enlever la nappe et de la mettre à la poubelle, de ramasser les cubes et de les mettre dans la boîte.

• ***Objectif B :*** Ramasser et relâcher des poids différents.

Matériel : Articles d'épicerie, boîtes de conserve, boîtes, emballages et livres.

Méthode : Demandez à l'enfant de prendre dans le sac, les provisions et de vous les tendre. Demandez-lui d'enlever des livres d'une étagère puis de les y remettre.

• ***Objectif C :*** Ramasser de petits objets avec la pince « pouce et index ».

Matériel : Cacahuètes, noisettes séchées, céréales, boutons ou épingles à cheveux.

Méthode : Demandez à l'enfant de les passer d'une assiette à un bol, ou d'une boîte à un bocal.

• ***Objectif D :*** Pincer avec force pour ouvrir.

Matériel : Pinces à linge.

Méthode : Démontrez comment ouvrir une pince à linge et mettez-la dans le coin d'une boîte, puis tenez la main de l'enfant pour l'aider à pincer. Diminuez votre pression au fur et à mesure où il commence à se servir de ses propres muscles.

• ***Objectif E :*** Porter des objets assez grands sur une certaine distance.

Matériel : Un objet assez grand que vous avez besoin de porter.

Méthode : Demandez-lui de porter votre sac à main, de la voiture à la maison — un sac ou une boîte, de la maison à la voiture — d'apporter le journal à son père en traversant la pièce.

• ***Objectif F :*** Tenir droit les objets quand il les porte.

Matériel : Assiette, plateau, verre, bol, carafe.

Méthode : Demandez à l'enfant d'amener sur la table une assiette de gâteaux, un bol rempli de céréales, un verre ou une carafe d'eau, un plateau sur lequel il y a une assiette et un verre.

• ***Objectif G :*** Maintenir la prise en effectuant une pression de haut en bas.

Matériel : Couteau de cuisine peu affilé, grande cuillère, spatule.

Méthode : Demandez à l'enfant de prendre le couteau et de couper en tranches un rouleau de pâte (à gateau), demandez-lui de prendre une grande cuillère et de remuer une bouillie ou un pudding, ou qu'il tienne une grande spatule pour appuyer sur les beignets sans les aplatir.

• ***Objectif H :*** Fermer et ouvrir des ciseaux.

Matériel : Une paire de ciseaux à bout rond, à la taille de l'enfant.

Méthode : Montrez-lui le mouvement, en lui tenant la main, et faites-lui sentir le mouvement. Montrez-lui comment on ouvre en plaçant votre majeur et demandez-lui d'ouvrir sans les faire tomber. Découpez une petite frange dans un morceau de papier pour que l'enfant visualise le résultat de ses mouvements.

Considérations dans le choix des objectifs :

Les objectifs précédents s'attachent chacun à un aspect des buts les plus généraux que sont les capacités de tenir en main, saisir entre le pouce et l'index, maintenir ou relâcher. Ils furent choisis en pensant aux problèmes suivants :

1. Un enfant qui n'aime pas tenir les objets en mains et qui préfère qu'elles soient libres ; il peut se débarrasser de ses chaussures en les poussant du pied mais déteste se servir de ses mains pour se déshabiller.

2. L'enfant qui aime tenir des objets dans les deux mains mais déteste les laisser et ne peut pas les lâcher quand il faut.

3. Un enfant qui mange avec ses doigts mais ne veut pas tenir une cuillère.

4. L'enfant qui saisit facilement un objet mais ne le garde pas dans sa main assez longtemps pour le porter à distance.

5. Un enfant qui manque de force musculaire nécessaire pour accomplir certains gestes d'autonomie habituels, se brosser les dents, se déshabiller, mettre une ceinture.

BUT 2 : SAISIR PUIS LÂCHER UN OBJET POUR LE PLACER A UN ENDROIT PRÉCIS

Object A : Placer un objet au dessus d'un trou et le lâcher.

Matériel : Une boîte à café avec un couvercle en plastique dans lequel vous aurez fait un trou pour laisser passer des cubes ou des perles.

Méthode : Demandez à l'enfant de prendre un cube ou une perle et de le tenir au dessus du trou, puis de le lâcher pour qu'il passe à travers.

• ***Objectif B :*** Empiler des objets de grande et moyenne taille.

Matériel : Boîtes à chaussures, paquets de céréales, boîtes de conserves, cubes.

Méthode : Demandez à l'enfant de les empiler ; il devra les « centrer » soigneusement pour maintenir l'équilibre puisqu'ils sont de tailles différentes.

• ***Objectif C :*** Mettre des objets verticalement dans un trou.

Matériel : Petites briques de jus de fruit avec la boîte d'emballage qui en contient six, clous et planche à trous.

Méthode : Demandez à l'enfant de ranger les boîtes dans leur emballage. Même chose avec la planche à trous et les clous.

• ***Objectif D :*** Mettre un objet plat exactement sur celui qui est pareil.

Matériel : Planches de loto, images correspondantes.

Méthode : Posez la planche de loto sur la table et montrez à l'enfant où mettre chaque image. On insistera sur la précision du geste nécessaire pour poser exactement l'image sur celle qui est pareille.

Considérations dans le choix des objectifs :

Ces objectifs ont été choisis pour un enfant capable de saisir fortement des objets, mais ayant du mal à relâcher sa pression au moment voulu pour les assembler. Des enfants présentant cette difficulté auront des mouvements brusques lorsqu'ils placent des clous sur une planche, ou feront tomber les cubes lorsqu'ils construisent une tour, en la heurtant. Ils ont un défaut de coordination entre le geste du bras, l'information visuelle et l'ouverture de la main.

BUT 3 : TOURNER LE POIGNET EN TENANT UN OBJET

• ***Objectif A :*** Dévisser le couvercle d'un bocal.

Matériel : Petits pots d'aliments pour bébé ou autres, qui s'ouvrent en dévissant le couvercle avec un seul tour.

Méthode : Présentez le petit pot à l'enfant et montrez-lui le mouvement nécessaire pour ouvrir le couvercle. Prenez sa main pour qu'il sente le mouvement de rotation du poignet. Mettez une friandise à l'intérieur pour le motiver à le faire tout seul.

• ***Objectif B :*** Visser et dévisser boulons et écrous.

Matériel : Écrous et boulons en plastique.

Méthode : Tenez d'abord le boulon pendant que l'enfant visse l'écrou. Tenez sa main pour l'aider à maintenir le mouvement de pince quand il tourne. Aidez-le de moins en moins, puis faites-lui tenir l'écrou et le boulon.

• ***Objectif C :*** Tourner un bouton de porte pour l'ouvrir.

Matériel : Toute porte que vous souhaitez que l'enfant puisse ouvrir.

Méthode : Montrez-lui en lui tenant la main, puis, aidez-le de moins en moins. Si le bouton est gros qu'il se serve de ses deux mains.

• ***Objectif D :*** Tourner les pièces d'un puzzle, pour les faire correspondre.

Matériel : Pièces de puzzle s'emboîtant.

Méthode : Lorsque l'enfant met une pièce dans une direction telle qu'il doit la tourner pour la faire correspondre, dites-lui « tourne » et faites le geste que vous avez déjà fait avec les écrous et les vis.

• ***Objectif E :*** Effectuer des rotations successives pour visser.

Matériel : Bocaux avec pas-de-vis où plusieurs tours sont nécessaires.

Méthode : Cette activité demande à l'enfant de dévisser, de relâcher et de dévisser à nouveau. Au début, l'enfant peut oublier de relâcher et revisser à nouveau le couvercle. Guidez-le en le touchant, ou par mots, pour lui rappeler qu'il doit relâcher sa prise après chaque tour de vis.

Considérations dans le choix des objectifs :

La capacité de saisir et donner un tour de poignet est nécessaire au développement du gribouillage puis de l'écriture, ainsi qu'à différentes activités d'assemblage. Le parent-enseignant doit tenir compte du degré de jugement de l'enfant lorsqu'il choisit un objectif. Si vous voulez apprendre à un enfant à ouvrir une porte ou un bocal, il le fera s'il est motivé. Il est important de faire ces exercices avec des objets que vous pouvez confier à l'enfant pour qu'il puisse le faire seul. Toutefois, avec un enfant qui s'enfuit en courant ou avale des objets non comestibles, on travaillera avec des puzzles ou des écrous et des boulons en plastique.

BUT 4 : COORDONNER LES MAINS

- ***Objectif A :*** Enfiler un objet.

Matériel : Grosses perles, de la ficelle.

Méthode : Apprenez à l'enfant à tenir une perle fermement d'une main, alors que, de l'autre (avec un fil ou un petit bâton), il essaye de l'enfiler.

- ***Objectif B :*** Déchirer du papier en faisant des bandes.

Matériel : Journaux ou sacs en papier.

Méthode : Montrez-lui comment faire, puis tenez-lui la main pour lui apprendre le mouvement nécessaire : il doit commencer avec les deux mains ensemble et les déplacer dans des sens opposés, en même temps.

- ***Objectif C :*** Tenir un papier en main et l'orienter pour le couper.

Matériel : Ciseaux, papier.

Méthode : Pour un enfant sachant déjà se servir de ciseaux, l'étape suivante est de tenir fermement le papier et de le tourner dans le sens voulu pour suivre une ligne.

- ***Objectif D :*** Utiliser une main pour faire une pile.

Matériel : Cubes, petits clous, puzzles.

Méthode : Pour éviter que l'enfant ne se serve de ses deux mains pour empiler des cubes ou aligner les petits clous, ou les pièces du puzzle, l'adulte lui tient la main non dominante à plat sur la table. Cette technique sera utilisée pour toute activité dans laquelle il a tendance à se servir des deux mains alternativement, bien que l'une soit dominante. Par exemple, manger à la cuillère, se servir d'un crayon.

Considérations dans le choix des objectifs :

Tous ces objectifs sont intéressants chez des enfants pas tout à fait latéralisés. Tel enfant peut se servir de l'une ou de l'autre main suivant les moments ou les actions, et être incapable de les coordonner correctement. Il peut, par exemple, saisir une pièce de puzzle dans chacune des mains et essayer de les mettre toutes deux dans leurs trous en même temps, tout en étant incapable de regarder ce que l'autre main fait. Il porte sa cuillère à sa bouche avec une main tout en ramassant de la nourriture avec l'autre — il se sert d'une main ou de l'autre pour tracer quelque chose mais ne tient pas fermement le papier avec une main, alors que l'autre tient le crayon.

Bien que les objectifs pédagogiques plus complexes soient présentés au chapitre suivant, ils se recoupent souvent et peuvent être appris en même temps. Les objectifs simples destinés à « Tommy » sont les suivants (tableau III) et ceux plus complexes sont exposés à la fin du chapitre 5.

TABLEAU III.

Enfant : Tommy D. Date : 10 septembre 1978

But 1 : Imitation du cri des animaux (mimer des chansons)

Objectif : Imiter le cri voulu en déplaçant une figurine représentant une vache, un chaton.
Matériel : Petite vache ou chaton (figurine).
Méthode : Bougez la vache et faites « meuh » — Tommy doit faire pareil. Incitez-le à regarder le mouvement de vos lèvres, touchez ses joues pour l'encourager. Quand c'est appris, ajoutez une petite musique du style « (la vache fait comme ça : meuh... meuh) ». Tommy devra chanter avec vous. Faites pareil pour le chaton « miaou ».

But 2 : Imiter des mots simples

Objectif : Faire répéter « jus, pain, noix, raisin ».
Matériel : Jus de fruit dans un verre, petits morceaux de pommes, raisins secs.
Méthode : Mettez les aliments sur la table, hors de sa portée. Demandez « quoi ? » et aidez Tommy à montrer du doigt ce qu'il veut. Prenez-le, nommez-le « Jus » et incitez-le à répéter en touchant ses lèvres. Donnez-le lui dès qu'il émet un son, même approximatif, au début [1].

But 3 : Percevoir les différences dans des figures (faites avec des cubes)

Objectif : Reproduire une verticale et une horizontale avec des cubes.
Matériel : 10 cubes d'une même couleur.
Méthode : Disposez cinq cubes verticalement ou horizontalement pendant que Tommy regarde : donnez-lui les cinq autres et aidez-le à recopier la figure ; quand c'est compris, demandez-lui de le copier sans en faire la démonstration.

But 4 : Motricité générale (faire du tricycle)

Objectif : Mettre ses pieds sur les pédales et pousser.
Matériel : Tricycle, papier adhésif de grande largeur.
Méthode : Asseyez Tommy sur le tricycle, mettez un pied sur une pédale, entourez de bande adhésive pour le maintenir, tenez sa jambe et poussez le tricycle pour qu'il sente le mouvement — Faites de même avec l'autre pied. Diminuez votre aide lorsqu'il poussera lui-même et ensuite enlevez les adhésifs.

But 5 : Améliorer son équilibre pour mettre son pantalon

Objectif : Tenir sur un pied deux ou trois secondes.
Matériel : Trois gros cubes en bois, trois boîtes à chaussures, des pantalons.
Méthode : Posez les cubes par terre et faites-le monter et se tenir dessus sur un pied, tenez-lui la main pour lui faciliter l'équilibre. Diminuez votre aide en ne le tenant plus que par les épaules, puis juste en le touchant. Faites pareil avec les boîtes à chaussures. Finalement, laissez-le lever son pied et mettre la jambe du pantalon sans qu'il s'appuie sur vous. Répétez le même exercice avec l'autre pied.

But 6 : Motricité fine (fermeture éclair et boutons)

Objectif : Descendre une fermeture éclair.
Matériel : Pantalon, blouson.
Méthode : Mettez le pouce et l'index de Tommy sur la fermeture éclair et aidez-le à en saisir fermement le bord, puis à la descendre.
Petit à petit, réduisez votre aide ; lorsqu'il la descendra tout seul, faites-le avec d'autres fermetures éclair, prenez les vêtements d'autres personnes.

But 7 : Motricité fine (mouvement des ciseaux)

Objectif : Ouvrir et fermer tout seul les ciseaux.
Matériel : Ciseaux et papier.
Méthode : Mettez les ciseaux dans la main de Tommy.
Aidez-le à les ouvrir en les écartant avec vos doigts, tout en disant « ouvre » pendant que vous le faites.
Tommy peut les fermer tout seul, mais dites, à ce moment-là, « ferme ». Réduisez votre participation quand il commence à se servir de ses muscles pour ouvrir les ciseaux. Maintenant, laissez-le s'en servir avec du papier en faisant une frange avec plusieurs découpages simples.

1. NDT : Trouvez en français des mots plus simples, ex. : eau, lait, pain...

5

objectifs pédagogiques complexes

Coordination oculomanuelle

La coordination oculomanuelle se développe dans les premiers mois de la vie, lorsque l'enfant commence à tendre la main pour saisir l'objet qu'il voit. Cette coordination entre muscles et perception visuelle, par la suite, ne cesse de se développer au fur et à mesure que des activités plus complexes apparaissent. Nous avons souvent insisté sur le fait que l'enfant doit « observer ce qu'il fait » lors de l'exposé concernant la motricité générale et fine. Dans ce chapitre, nous exposerons les difficultés que l'enfant peut présenter dans ce domaine, lorsqu'il tente des tâches plus difficiles, en particulier l'écriture.

De nombreux enfants autistiques ou ayant des troubles du développement, ne progressent pas beaucoup alors que leurs ébauches correspondent à l'apprentissage de la pré-écriture. Nous sommes surpris de noter à quel point toute progression semble difficile. Lorsque c'est le cas, le parent/enseignant doit analyser avec minutie la tâche et la réponse de l'enfant, afin de déterminer avec précision ce qui pose problème. En fonction de cela, on choisit des objectifs dont la finalité est, soit d'exercer davantage l'enfant, soit de lui apprendre à contourner la difficulté en s'appuyant sur ce qu'il maîtrise le plus.

En guise d'exemple, voici deux des difficultés les plus communes :

1. incapacité de tracer une ligne dans une direction souhaitée.
2. incapacité de recopier une figure en assemblant différents éléments.

BUT 1 : CONTRÔLER LE TRACÉ DES LIGNES

• ***Objectif A :*** Relier deux points par une ligne (de gauche à droite).

Matériel : Papier, feutre ou crayon.

Méthode : Faire 4 paires de points espacés de 5 cm (fig. 1). Colorier en vert le point de gauche (départ) et en rouge celui de droite (arrivée).

a	b	c	d
•—•	•————•	•————•)	• • •
• •	• •	• •)	| |
• •	• •	• •)	• •
• •	• •	• •)	•

Fig. 1.
a) 4 paires de points, espacés de 5 cm ; ceux de gauche sont verts (départ) ; ceux de droite sont rouges (arrivée).
b) La distance qui sépare les points est augmentée progressivement.
c) Si l'enfant dépasse toujours la limite, faites des « frontières » (bord d'un scotch).
d) Refaire de même avec des lignes verticales.

Montrez à l'enfant comment faire et guidez-lui la main pour aller « vers » le point et « s'arrêter » dessus « stop ». Lorsqu'il peut faire un trait sans aide, augmentez, petit à petit la distance entre les deux points. Faites de même avec des verticales en vous servant des mots « en bas » et « stop ».

Variantes : Si l'enfant démarre dans le mauvais sens ou se dirige vers un autre point, faite-lui d'abord toucher du doigt les points de « départ » et « d'arrivée » avant de commencer. S'il ne peut pas s'arrêter sur un point précis mais le dépasse, dressez un petit mur en pâte à modeler ou avec du scotch pour qu'il « sente » la limite.

• ***Objectif B :*** Se servir de lignes horizontales et verticales pour faire un dessin.

Matériel : Planches à dessin (voir fig. 2) feutres et crayons.

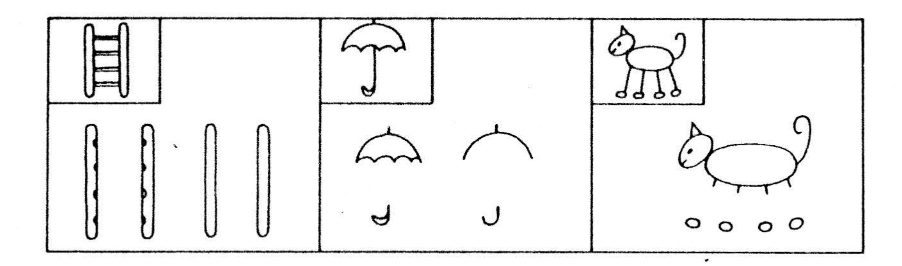


Fig. 2. — *Les modèles se trouvent dans le coin supérieur gauche de chaque schéma.* Demandez à l'enfant de compléter le dessin en recopiant les modèles.

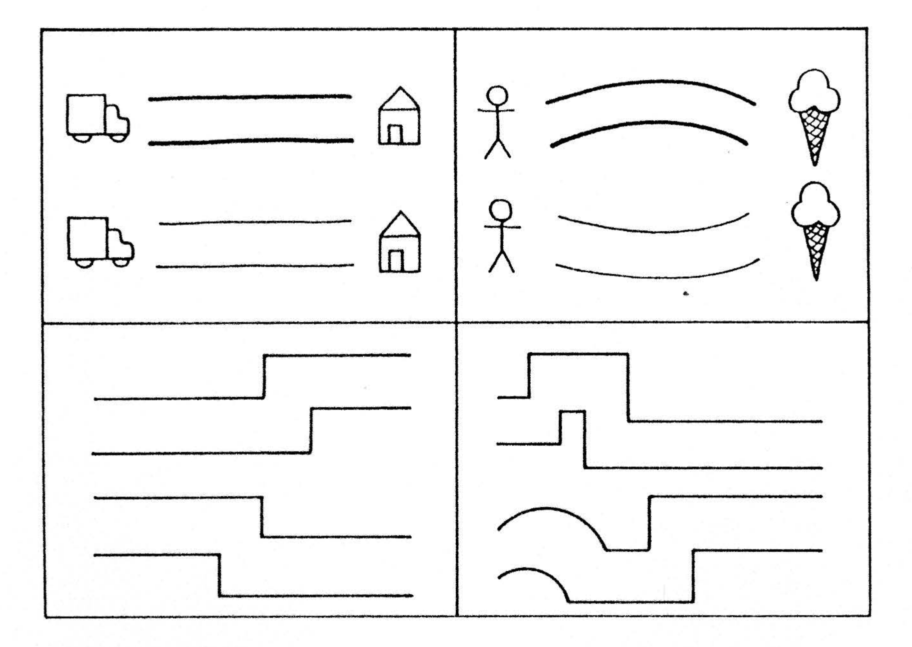


Fig. 3. — *Labyrinthes.* Demandez à l'enfant de passer entre les deux lignes de gauche à droite. Chez les enfants pour qui c'est difficile, faites un « mur » avec de la colle sur les lignes (voir rangée supérieure du labyrinthe). Compliquez petit à petit le labyrinthe.

Méthode : Montrez à l'enfant le modèle terminé et dites ce que c'est. Demandez-lui de « finir » les dessins ou de « faire pareil ». Aidez-le au

début en traçant des pointillés pour lui indiquer où aller. Diminuez cette aide lorsque vous voyez qu'il comprend ce qu'il faut faire.

Variantes : Chaque fois que possible, utilisez des dessins simples d'objets que l'enfant voit souvent, par exemple, barreaux de chaise, portes, fenêtres, pattes de chien.

• ***Objectif C :*** Diriger une ligne entre deux autres et compléter un « labyrinthe ».

Matériel : Planches de travail (fig. 3), crayon ou stylo.

Méthode : Demandez à l'enfant de « suivre le chemin » et de passer entre les lignes, de gauche à droite. Guidez sa main au début, puis réduisez votre aide, petit à petit, jusqu'à ce qu'il le fasse seul.

Remarque : les 4 labyrinthes de la figure 9 représentent des sauts importants dans la difficulté. Souvent des étapes intermédiaires seront utilisées, afin que la difficulté soit plus progressive.

Variantes : Pour les enfants qui ne comprennent pas le concept de « entre les lignes » et ne peuvent pas visualiser le « chemin » dans les lignes du labyrinthe, il peut être utile de faire une barrière avec de la colle blanche, le long des lignes. Lorsqu'elle durcit elle les transforme en « mur » qui rappelle à l'enfant la limite. Répêter la tâche est souhaitable, ceci peut être fait en demandant à l'enfant de se servir de crayons de 8 couleurs différentes. Cette technique permet aussi à l'enseignant de noter les progrès à chaque essai. On peut motiver davantage l'enfant en ajoutant des images qui feront que le labyrinthe représente un parcours significatif, exemple : un aller à l'école ou une promenade pour acheter une glace.

• ***Objectif D :*** Tracer plusieurs lignes pour compléter un dessin.

Matériel : Feuille de dessin (fig. 3 par ex.) crayon ou stylo.

Méthode : Demandez à l'enfant de regarder le modèle, nommez-le et lorsque le langage le permet, nommez en les différents détails (yeux, bouche, roue, fenêtre, poignée, brosse).

Aidez-le à trouver ce qui manque sur la planche et dites-lui de « faire pareil ». Ces activités sont plus agréables si le dessin représente des jouets ou des objets dont l'enfant se sert tous les jours (peluche, porte-manteau, brosse-à-dents).

Remarque : il n'est pas nécessaire d'être un artiste pour confectionner ces planches, des formes simples sans détails sont préférables.

Variantes : Lorsque l'adresse de l'enfant augmente, on lui propose de plus en plus de lignes à compléter. Certains enfants commencent ainsi à dessiner en faisant des schémas complets, de façon progressive.

• ***Objectif E :*** Tracer une ligne dans du sable, de la boue ou de l'argile.

Matériel : Plat à tarte avec du sable mouillé ou de la pâte à modeler (voir fig. 4). Petit bâton.

Méthode : Faites deux marques sur le bord d'un plat à tarte. Montrez-lui comment diriger le bâton d'un bord à l'autre. Aidez l'enfant à repasser sur une ligne, effacez-la et dites-lui de faire pareil sans aide.

Variantes : Faites tourner le plat pour qu'il fasse des lignes verticales, horizontales ou diagonales. D'autres marques peuvent être faites sur le bord pour qu'il puisse faire ensuite à la fois une horizontale et une verticale pour faire « une croix ».

• ***Objectif F :*** Tracer des lignes en suivant des consignes verbales.

Matériel : Tableau, chevalet, craie ou pinceau.

Méthode : L'enfant se tiendra à vos côtés, près du tableau ou du chevalet. Prenez une craie, posez sa main sur la vôtre, tenez-vous prêt à tracer une ligne descendante. Dites « en bas » tout en faisant le geste (et la ligne) vers le bas. Donnez-lui ensuite la craie, tenez sa main et répétez « en bas » en lui demandant de le dire aussi. Répétez le mot et la direction jusqu'à ce qu'il soit capable de faire une ligne vers le bas sans aide. Enseignez-lui d'autres directions de la même façon, sur, autour, au-dessus.

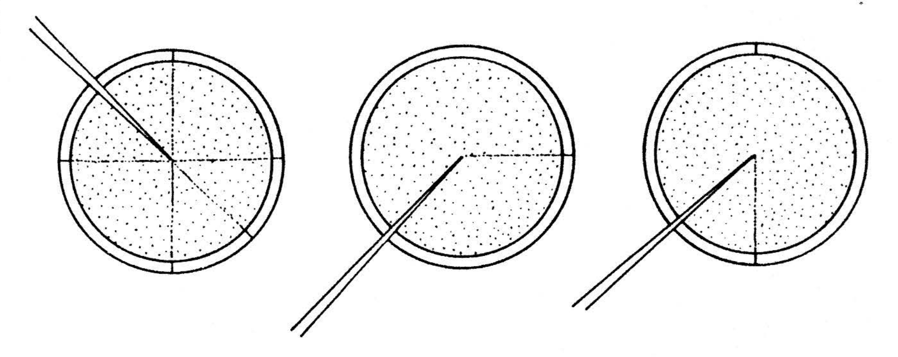


Fig. 4. — *Remplissez des moules à tarte avec du sable mouillé et faites deux marques sur le bord.* Faites glisser le bâton d'une marque à l'autre. Faites tourner votre moule pour faire des verticales, horizontales ou diagonales.

Variantes : Lorsque ceci est enseigné sur un plan vertical, les mêmes consignes sont utilisées avec un papier que l'on place sur un plan horizontal (par exemple, une table).

Considérations dans le choix des objectifs :

Bien que vous puissiez ne pas saisir pourquoi un enfant a des difficultés à contrôler la direction de son trait, vous pouvez essayer différents exercices et observer lequel lui facilite la tâche.

L'objectif A (d'un point à l'autre) montre à l'enfant très clairement où commencer et où s'arrêter ; sa seule tâche consiste à tirer un trait court et droit. Lorsqu'on demande à l'enfant de tracer une ligne dans une direction déterminée et s'il n'y arrive ni par imitation, ni en essayant spontanément, la première leçon devra être extrêmement simple et la distance entre les deux points ou les dessins ne sera augmentée que très progressivement. Dans l'objectif B, on donne encore à l'enfant des indications pour diriger son trait, mais maintenant, il peut voir que sa ligne fait partie d'un dessin figuratif.

L'objectif C (labyrinthe) est particulièrement utile pour les enfants qui font des traits trop rapides, manquent toujours le but ou dépassent le point d'arrivée. Les labyrinthes leur demandent un effort soutenu pour contrôler leur trait lorsqu'ils doivent faire des courbes, des angles droits et des diagonales.

L'objectif D (ajouter des détails à ds dessins) demande à l'enfant de faire des figures plus complètes (cercles, carrés, courbes) sans l'aider avec des points. C'est lui qui doit décider de lui-même du choix de son trait et de le réaliser.

L'objectif E (dessiner dans du sable) demande à l'enfant d'appuyer plus fort pour tracer sa ligne, puisque le sable ou l'argile offre une résistance. Ceci l'aide de deux façons : cela freine le mouvement et lui donne le temps de regarder le geste de sa main ; d'autre part, cela fortifie sa musculature et lui fournit des renseignements plus précis sur sa perception du mouvement, ce qui rend la mémorisation plus facile lorsqu'elle n'est pas visuelle.

L'objectif F (consignes verbales) est utile pour des enfants qui ont des difficultés de représentation visuelle. Ils peuvent reconnaître la lettre « T » et la nommer mais peuvent ne pas se souvenir de la façon dont on la trace si on leur donne une feuille blanche. Ces enfants peuvent souvent retenir des mots indiquant des directions et dire comment faire : « en bas » — « au travers » etc. En leur apprenant les mots qui décrivent les tracés, vous leur offrez une manière de palier leur peu de mémoire visuelle.

BUT 2 : RECOPIER UN MOTIF À L'AIDE DE DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS

• ***Objectif A :*** Faire des motifs de pâte à modeler suivant un modèle.

Matériel : Pâte à modeler.

Méthode : Faites-lui faire des petits rouleaux de pâte à modeler. Demandez-lui d'en disposer deux comme vous, élément par élément. Lorsqu'il le fait facilement, demandez-lui de recopier un motif que vous lui montrez, mais qu'il ne vous a pas vu faire. Allez doucement, du plus simple au plus complexe, avec 4 ou 5 éléments.

Variantes : Vous pouvez utiliser aussi des fils de fer ou des nettoie-pipes (voir fig. 5 a) ou des bâtonnets d'apéritif.

• ***Objectif B :*** Disposer des cubes pour reproduire un motif.

Matériel : Des cubes, tous de la même couleur, et des carrés de papier.

Méthode : Mettez un carré de papier en face de l'enfant et un autre en face de vous. Prenez 3 cubes, formez une verticale (une tour) et demandez à l'enfant de faire la même chose sur son papier.

Changez progressivement les motifs, avec plus de cubes et plus de variations (voir fig. 11 b). Cet exercice peut servir à apprendre à l'enfant la forme des lettres.

• ***Objectif C :*** Assembler des gommettes pour faire un dessin.

Matériel : Gommettes de papier de couleur, découpées suivant différentes formes (ronds, carrés, triangles, rectangles).

Méthode : Construisez un motif, forme par forme, en demandant à l'enfant de vous imiter, pas à pas. Lorsqu'il le fait, retirez le motif et enduisez le papier de colle pour le coller sur une feuille.

Assurez-vous que l'enfant se souvient du motif. Dans le cas contraire, aidez le à coller et disposer les morceaux, élément par élément. Quand il aura compris comment faire, donnez-lui un motif entier à recopier. Il doit être capable de coller lui-même les pièces avec un minimum d'aide (voir fig. 5 c).

Considérations dans le choix des objectifs :

Pour l'objectif A, du matériel compact comme de la pâte à modeler ou des petits bâtons pour figurer des traits qui n'exigent pas de l'enfant une maîtrise des directions. Par contre, ceci l'oblige à observer les positions relatives des différentes lignes du motif et à décider de leur place. C'est utile pour des enfants ayant besoin de s'exercer à faire des figures mais dont la motricité est mal contrôlée, ce qui les empêche de progresser. Avec l'objectif B, nous demandons à l'enfant d'assembler des petits cubes.

Dans l'objectif C : assembler des formes en papier, demande à l'enfant de comprendre les positions relatives de différentes formes familières qui, assemblées, représentent quelque chose.

C'est utile aux enfants qui sont prêts à reconnaître des images et des signes, mais que leur écriture rudimentaire empêche de progresser.

Un enfant qui ne peut tracer la lettre « T » avec un crayon ou un stylo, peut être capable d'assembler des bouts de papier pour former la lettre « T » et même, d'assembler des lettres pré-découpées pour épeler son nom.

Nombreuses sont les publications qui contiennent d'excellentes planches de travail et de suggestions pour la pré-écriture.

L'appendice B donne la liste de ceux qui nous ont souvent été utiles dans nos centres et nos classes. Le besoin de personnaliser pour s'adapter

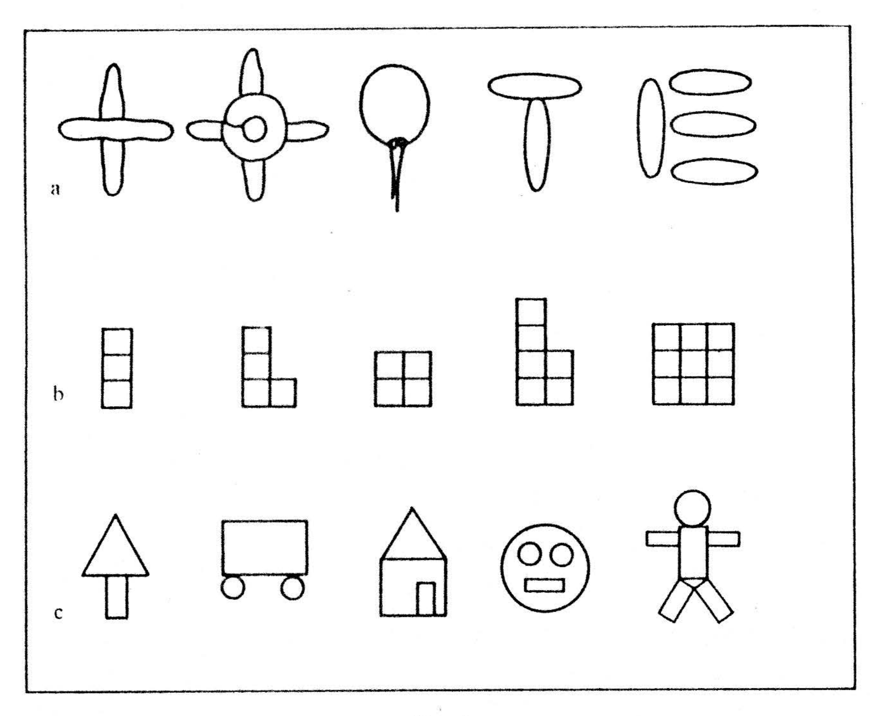


Fig. 5
a) Motifs faits avec de la pâte à modeler, du fil de fer et des gâteaux apéritifs.
b) Motifs avec des cubes.
c) Dessins avec des gommettes.

aux possibilités et aux intérêts particuliers d'un enfant, conduit souvent à fabriquer des dessins et des motifs originaux. Ils seront d'autant plus porteurs de sens pour l'enfant, qu'ils représentent des objets ou des situations familières.

Performances cognitives

Dans ce paragraphe, nous nous occupons des fonctions mentales supérieures. Celles-ci comprennent l'organisation et le stockage des données perceptives ainsi que la comparaison entre l'information sensorielle entrante et celle de la mémoire afin d'anticiper et de répondre par des actes pertinents. Ce processus est extrêmement complexe et fait

intervenir des facultés multiples. Nous limiterons notre exposé aux pratiques cognitives qui nous semblent les plus utiles — à savoir :

1. reconnaissance des similitudes et des différences ;
2. organisation séquentielle temporo-spatiale ;
3. reconnaissance des différentes propriétés des objets ou de leurs caractéristiques ;
4. capacité à sélectionner des critères pertinents pour grouper ou trier.

Chez l'enfant normal, ces capacités se développent sans efforts particuliers à partir du quotidien et de l'activité ludique. Ils remarquent et se rappellent que les cuillères, fourchettes et couteaux sont rangés dans un seul tiroir et en déduisent que c'est parce que tous servent à mettre le couvert ; ils se souviennent qu'un événement succède à un autre dans un ordre prévisible et peuvent comprendre et, par conséquent accepter, les lois des séquences logiques « d'abord... ensuite ». Les enfants présentant des troubles du développement, par contre, ont souvent de grosses difficultés pour extraire les règles implicites à partir des mêmes situations. Ils peuvent être capables de constituer leurs propres catégories ou leurs propres séquences de mémoire, de façon rigide, mais ils ne remarquent pas ces mêmes règles lorsqu'elles sont créées par d'autres. Ils peuvent être capables de ranger cuillères, fourchettes et couteaux dans un tiroir précis si on le leur a appris, mais peuvent ne pas être capables de ranger une nouvelle cuillère dans le même tiroir. Ils ne peuvent réaliser que ce qu'ils ont appris directement et mémorisé.

Certains de nos enfants ont une excellente mémoire visuelle et cette capacité de pointe leur permet de se souvenir de la place de certaines choses ou de certaines séquences. Ils donnent l'impression de posséder un raisonnement et d'une intelligence plus grands qu'en réalité. Le parent/enseignant est parfois surpris ou même agacé lorsque l'enfant n'applique pas une règle dans un nouveau contexte. Ce manque de généralisation de l'enfant est souvent attribué à un manque de collaboration alors qu'en réalité, il a seulement appris par cœur, sans intérioriser de concept. De telles équivoques conduisent, généralement, à accentuer le négativisme. Afin d'éviter cela, nous vous proposons dans l'exposé qui suit, des moyens de vérifier la compréhension qu'a l'enfant des concepts élémentaires de ses capacités à les utiliser dans des contextes différents.

BUT 1 : RECONNAÎTRE LES SIMILITUDES ET LES DIFFÉRENCES

- *Objectif A :* Choisir des objets de même forme.

Matériel : Des carrés et des ronds (5 pièces de chaque forme) toutes de la même couleur.

Méthode : Mettez deux récipients sur la table. Placez un carré dans l'un et un rond dans l'autre. Tendez à l'enfant une seule forme à la fois, en lui montrant où la placer dans le récipient voulu. S'il se trompe, tenez-la lui à nouveau et demandez-lui d'essayer encore. Continuez de cette façon jusqu'à ce qu'il ait mis correctement toutes les pièces.

Variantes : Demandez à l'enfant de trier des catégories d'objets qui possèdent 1 paramètre en commun :

1. même forme, même fonction : cuillères, tasses, peignes, chaussures ;
2. même forme, même couleur : perles rouges, cubes bleus.

• ***Objectif B :*** Associer (apparier) des objets suivant leur usage

Matériel : Chaussures et chaussettes, brosses à dents, dentifrice, savon et gant de toilette.

Méthode : Mettez tous les objets dans une boîte. Prenez-en un (chaussure) et posez le sur la table. Demandez à l'enfant « Qu'est-ce qui va avec la chaussure ? Qu'est-ce qu'il faut ? » — demandez-lui de le prendre. Faites comme si vous mettiez des chaussures pour l'aider à comprendre. Refaites la même chose pour les autres objets.

• ***Objectif C :*** Grouper des objets suivant la couleur.

Matériel : Cubes de couleur, perles et clous de couleur.

Méthode : Disposez deux récipients sur la table. Mettez un cube rouge dans l'un et un cube bleu dans le second. Tendez-lui les cubes rouges et bleus, un par un, en lui indiquant où les mettre suivant la couleur. Faites de même avec les perles et les clous. Présentez à l'enfant 3 objets (les 3 cubes, perles et clous rouges puis les 3 cubes, perles et clous bleus) et demandez-lui de mettre tous les objets dans les deux récipients suivant leur couleur ; il doit ignorer la forme et ne faire attention qu'à la couleur.

• ***Objectif D :*** Regrouper les objets de couleur identique.

Matériel : Nombreux jouets et objets de petite taille de couleur forte (pas bigarrée). Couleurs simples uniquement (rouge, jaune, bleu).

Méthode : Demandez à l'enfant de trier dans des récipients les différents objets suivant leur couleur : ils doivent être tous de formes, tailles et fonctions différentes, mais doivent être de la même couleur.

Considérations dans le choix des objectifs :

Ces objectifs ont été classés suivant un ordre de difficulté grossier, d'après l'expérience que nous avons de ces enfants. Ils perçoivent les similitudes dans la forme et groupent des objets de même type lorsqu'ils s'en sont servis eux-mêmes. L'objectif A vise la reconnaissance de la forme et l'objectif B la similitude dans l'usage. L'objectif C enseigne à l'enfant à repérer les couleurs identiques, en commençant avec des objets qui sont semblables sauf dans leur couleur. Une fois que l'enfant a appris à reconnaître les différences de couleur, nous lui demandons ensuite de prêter attention *à cette seule* propriété, en ignorant la forme des objets. Dans l'objectif D, nous lui demandons de mettre un cube, une perle ou un clou dans un même récipient parce qu'ils sont rouges. Si c'est une étape difficile à franchir, assurez-vous qu'il a bien compris le tri par couleur (objectif C) avant de passer à l'objectif D.

Nous rencontrons, parfois, des enfants pour qui la couleur est un stimulus très fort et qui trouvent plus facile le tri par couleur que celui par forme. Vous vous rendez tout de suite compte de ses différences individuelles lorsque vous regardez l'enfant travailler.

BUT 2 : RECONNAÎTRE ET REPRODUIRE UN ARRANGEMENT

• ***Objectif A :*** Empiler des cubes en suivant un modèle

Matériel : 4 différents types de cubes : carrés, rectangles, cylindres (2 séries de chaque).

Méthode : Donnez une série de 4 cubes à l'enfant et gardez-en une. Commencez à faire un tour, en demandant à l'enfant d'empiler les pièces dans le même ordre. Commencez cube par cube mais progressivement, demandez lui d'attendre que vous ayez fini votre tour et qu'il le recopie tout seul.

Variantes : le même exercice peut être fait en disposant les objets sur une ligne horizontale, mais toujours de gauche à droite. Ces arrangements peuvent être pensés en fonction de la forme, la couleur ou de la taille, suivant ce que l'enfant a appris.

BUT 3 : REPÉRER UN ORDRE DANS LES ÉVÉNEMENTS

- ***Objectif B :*** Exécuter des actes suivant un ordre pré-établi.

Matériel : Images représentant des objets ou des actions (manteau, porte-manteau, chaise — robinet ouvert, savon, robinet fermé).

Méthode : Expliquer à l'enfant ce qu'il doit faire en plaçant les images de gauche à droite, tout en donnant les consignes, « d'abord prends le manteau (posez l'image du manteau), ensuite prends le porte-manteau (posez celle du porte manteau) et enfin assieds-toi (posez celle de la chaise) ».

Variantes : On peut se servir d'images dans un certain ordre pour enseigner à l'enfant une suite de gestes d'autonomie dont il peut avoir besoin par ex. se laver les mains et fermer le robinet ou utiliser les WC puis tirer la chasse d'eau.

- ***Objectif C :*** Images représentant des événements (pieds nus, chaussettes aux pieds, pieds chaussés).

Méthode : Demandez à l'enfant de regarder toutes les images, puis de trouver celle qui vient d'abord, puis après et en dernier. Disposez les de gauche à droite. Avec des enfants qui parlent, racontez cela sous forme d'histoire « le garçon est nu-pied — maintenant, il met ses chaussettes. Maintenant, il a mis ses chaussures.

Considérations dans le choix des objectifs :

L'objectif A implique la reconnaissance d'une orientation spatiale de haut en bas, ou de gauche à droite.

L'objectif B propose une orientation temporelle : d'abord, ensuite et enfin. Là l'ordre est pré-établi et l'enfant doit le reconstituer.

Pour l'objectif C, l'enfant doit faire appel à son souvenir d'expériences préalables et ordonner des événements suivant un ordre logique. Ces

enfants diffèrent dans leur capacité à acquérir telle ou telle orientation. Pour certains, l'orientation spatiale est plus facile, alors que pour d'autres c'est l'orientation temporelle. En plus, la capacité à mémoriser un ordre logique se développe à des âges très variables chez eux. C'est en observant leur façon de faire dans le quotidien, que vous en aurez une idée. Des capacités naissantes sont repérables quand vous voyez que l'enfant commence à disposer ses jouets selon un certain ordre, ou lorsqu'il commence à avoir ses habitudes quotidiennes. Mais, même lorsqu'il devient capable d'ordonner ses propres actes, il aura besoin d'aide pour se souvenir de l'ordre qu'impose l'adulte. On dit à l'enfant ce qu'il doit faire ensuite, même pour des activités quotidiennes très répétitives « va dans la salle de bain... déshabille-toi... va dans la baignoire... prends le savon... »

Leur mémoire de suites temporelles, peut être améliorée si on leur fournit des supports visuels. Lorsqu'ils comprennent que des images alignées représentent une suite d'actions ou d'événements, des tableaux d'images peuvent être utilisés pour leur rappeler leur emploi du temps. Ces objectifs illustrent quelques façons de développer la compréhension de suites d'images.

BUT 4 : METTRE EN ÉVIDENCE L'ÉLÉMENT PERTINENT ET EN CHANGER SI BESOIN

- ***Objectif A :*** Trier par couleur, puis par forme les mêmes objets.

Matériel : Clous ou cubes, 2 rouges, 2 bleus, 2 jaunes.**Méthode :** Mettez 3 récipients sur la table et dites à l'enfant d'y mettre les objets suivant leur couleur. Puis reprenez-les et dites-lui de les trier dans 2 récipients cette fois suivant la forme.

- ***Objectif B :*** Choisir des objets suivant 2 critères.

Matériel : Formes de couleur.

Méthode : Dites « écoute » puis donnez-lui un « triangle bleu » — « un carré rouge » etc... S'il ne fait attention qu'à un seul critère, répétez votre consigne en appuyant sur ce qu'il a oublié : par ex. « CARRÉ rouge » ou « triangle BLEU ».

Variantes : On utilise cet exercice chaque fois qu'un nouveau concept est introduit, par exemple : grosse cuillère, chaussures neuves, gros rond rouge.

BUT 5 : IGNORER CE QUI N'EST PAS PERTINENT

• ***Objectif A :*** Laisser de côté des objets qui ne font pas partie d'un ensemble.

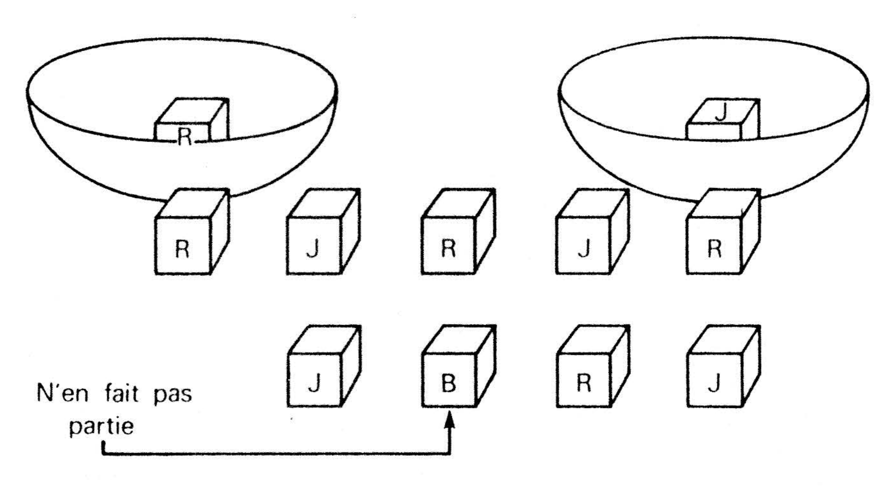


Fig.6. — *Demandez à l'enfant de grouper les cubes : R = rouge — J = jaune le cube bleu (B) n'en fait pas partie.*

Matériel : 2 bols, 5 cubes rouges et 5 cubes jaunes, 1 cube bleu.

Méthode : Posez les 2 bols sur la table, mettez un cube rouge dans l'un et un cube jaune dans l'autre. Donnez-lui tous les autres et dites-lui « Mets-les là où ils vont », observez ce qu'il fait avec le cube bleu. S'il le laisse de côté, vous saurez qu'il a vraiment compris le raisonnement ou la règle qui soustend le tri. S'il le met dans l'un des bols sans remarquer son erreur, dites lui pourquoi il ne fait pas partie d'un ensemble et indiquez lui où mettre ce cube particulier (voir fig. 6).

• ***Objectif B :*** Choisir le critère le plus adapté.

Matériel : Perles, cubes, clous et formes de différentes tailles et couleurs

Méthode : Donnez à l'enfant une boîte contenant différents objets et deux récipients vides pour qu'il les trie. Choisissez les objets de telle sorte qu'il n'y ait qu'une seule manière de les séparer en deux, par ex. : différentes formes et tailles, rouges et bleues, ou cubes et perles de différentes couleurs et tailles.

Considérations dans le choix des objectifs :

Comme nous l'avons dit, l'enfant autistique est souvent capable de maîtriser un certain nombre d'activités, uniquement de mémoire. Le parent/enseignant ne peut être sûr qu'il maîtrise le concept tant qu'il ne l'a pas vu raisonner à partir d'une tâche nouvelle, qu'il n'a pas apprise antérieurement. Les buts 4 et 5 proposent des activités qui demandent à l'enfant d'utiliser des concepts appris, dans des situations nouvelles ou d'une autre façon. Un enfant peut trouver assez difficile de trier des objets suivant leur forme, si avant, on lui a appris à le faire suivant la couleur. Il aura besoin de s'exercer à observer 2 ou 3 caractéristiques d'un objet et de réfléchir à la plus utile dans une tâche donnée. Il doit également pouvoir décider de lui-même si un objet déterminé fait ou ne fait pas partie d'un ensemble et être suffisamment sûr de son jugement pour écarter ce qui ne convient pas.

Notions complexes

À mesure que l'enfant progresse dans la compréhension des similitudes et des différences, dans sa capacité à associer des objets suivant leur fonction et les mettre par ordre, on peut lui enseigner des notions plus abstraites, la compréhension du langage jouera un rôle croissant. Nous en parlerons ensuite. D'autres notions complexes portent sur l'âge, la quantité, le genre, les affects (content/triste), le temps (jour/nuit), les saisons, la température, la vitesse.

Langage. — La difficulté à communiquer est le handicap le plus sérieux de l'enfant autistique ou présentant des troubles du développement. Par conséquent, c'est pourquoi développer la communication devient une des visées essentielles de la plupart des projets pédagogiques. Le choix des buts, reposant sur l'évaluation double de la compréhension et de l'expression du langage a déjà été traité au chapitre 3. Nous décrivons ici quelques activités concernant le langage pour illustrer la

façon de choisir des objectifs pédagogiques. Des objectifs complémentaires dans le domaine du langage ainsi que des activités peuvent être proposés.

Nous exposons d'abord les objectifs pédagogiques convenant à des enfants de faible niveau ne parlant pas ou disant à peine quelques mots. Nos exemples sont classés suivant qu'il s'agit de la compréhension du langage ou de son expression. Au tout début du développement du langage, il est intéressant de distinguer ces deux formes pour rappeler qu'un enfant doit d'abord comprendre un mot avant de pouvoir l'exprimer ou de s'en servir de manière sensée.

Nous exposons ensuite la façon de choisir des objectifs avec des enfants d'un meilleur niveau comprenant et utilisant déjà un certain langage pour communiquer. Ici, on ne distingue plus de manière aussi tranchée, compréhension et expression. Toute conversation implique normalement l'interaction entre ces deux modalités. C'est pourquoi les activités proposées en ce domaine à des enfants de bon niveau tend à inclure ces deux aspects du langage.

Objectifs concernant la compréhension du langage : niveau faible

BUT 1 : COMPRENDRE DES VERBES D'ACTION ET DES ORDRES

• ***Objectif A :*** Répondre correctement à « viens » et « assis ».

Matériel : Jouet ou friandise préférés comme motivation externe.

Méthode : Placez-vous à quelques mètres de l'enfant et dites-lui « regarde » lorsqu'il regarde, dites-lui « viens » et faites-lui signe de venir. S'il ne répond pas à ce geste, vous devrez l'attraper et l'amener vers vous : s'il le fait déjà, vous pourrez le récompenser pour renforcer. Si vous souhaitez des détails sur les techniques de renforcement positif, reportez-vous au chapitre 7. Dans un premier temps, il peut avoir besoin de voir la récompense avant de venir. Lorsqu'il a compris de quoi il retourne, ne lui montrez plus de récompense avant qu'il ne soit venu. Câlins et sourires sont la plupart du temps utiles. Lorsque ceci sera acquis, retardez vos gestes, attendez qu'il vienne seulement parce que vous avez prononcé le mot. Une fois ceci appris, enseignez-lui de la même façon « assis ». Par la suite alternez vos demandes « Viens Tommy » ou « Assis Tommy ».

• ***Objectif B :*** Comprendre « sauter » — « être balancé » — « applaudir » (ce qu'il aime).

Matériel : Aucun.

Méthode : Prenez lui la main et sautez avec lui. Dites-lui d'abord en rythme avec les sauts « saute... saute... etc » puis lâchez-lui les mains et dites-lui « saute ? » et soyez prêt à le faire. S'il vous prend les mains ou saute lui-même, il comprend probablement ce mot. Le 2ᵉ mot « balance » lui sera enseigné de la même façon puis « applaudir » — enfin, intercalez les mots au hasard pour être sûr que sa compréhension ne dépend pas de signes provenant du contexte ou de gestes.

• ***Objectif C :*** Comprendre mots et gestes pour « balancer » — « calin ».

Matériel : Aucun.

Méthode : Proposez à l'enfant de le balancer et dites « balancer ? » en faisant le geste. S'il ne réagit pas, répétez mot et geste en vous assurant qu'il vous regarde. Faites-le tourner à bout de bras (balancer). Faites pareil avec « calin » ; si l'enfant se met tout seul dans la position voulue, pour se balancer ou pour le calin, c'est qu'il comprend le message. Retardez le geste de temps à autre pour voir s'il comprend le mot seul.

Considérations dans le choix des objectifs :

L'objectif A sensibilise l'enfant au fait qu'une parole est suivie d'une conséquence immédiate. S'il entend et répond à « viens », il obtient quelque chose d'agréable. Le premier pas indispensable au développement du langage est la prise de conscience du fait que les mots sont associés à des satisfactions. À ce stade, l'enfant peut ne pas comprendre ce que le mot « viens » veut dire mais il comprend que c'est un signal d'action. Ensuite, on lui demande d'apprendre une autre action « assis » ; là encore, il peut apprendre à répondre uniquement au fait d'obtenir un bénéfice lorsqu'il s'assied. Finalement, on lui demande de décider de l'action qui convient après audition du seul mot. À mesure qu'il devient conscient de la nécessité de discerner les deux mots « viens » et « assis », sa capacité d'attention augmente. Le parent-enseignant diffère ensuite la consigne verbale jusqu'à ce que l'enfant le regarde.

Chaque étape de cette activité peut prendre plusieurs jours avant que le mot ne soit appris.

L'objectif B vise le début de la compréhension des mots comme toute la première activité. C'est un exemple de mots correspondant à des actions que les enfants préfèrent en général à celles de l'objectif A. C'est pourquoi, il n'est pas nécessaire d'utiliser de récompenses supplémentaires. Au lieu de cela, le parent-enseignant répond à l'enfant par quelque chose qu'il aime, et multiplie des échanges qui impliquent sa participation active : sauter ensemble ou faire tournoyer l'enfant à bout de bras. Pendant ce temps, le mot correspondant lui est répété : il l'entend et l'associe à une question « sauter ? », proposant ainsi un jeu amusant. En outre, en motivant l'enfant et en l'incitant à développer ses capacités à écouter et à discerner des mots, le parent-pédagogue lui enseigne aussi ceux qu'il aura envie de prononcer. « Viens » et « Assis » ne sont sûrement pas les premiers mots qu'un enfant souhaite dire ; il a besoin de les comprendre pour s'adapter à la maison et à l'école.

Le choix des mots repose sur deux critères :

1) les mots que l'enfant a besoin de comprendre pour répondre de manière adéquate, et

2) les mots qu'il doit comprendre afin de s'en servir pour exprimer ses propres désirs.

L'objectif C est conçu pour un enfant qui n'émet aucun son, évoluant vers la parole, qui écoute et qui discerne mal les mots. On se sert de gestes de manière concomitante avec les mots « balancer » et « calin » pour lui donner un moyen supplémentaire visuel pour comprendre les messages. On suppose que, grâce à la répétition, il sera capable de comprendre le mot sans avoir aussi besoin de voir le geste. On peut vérifier cela de temps à autre, en différant celui-ci. Pendant ce temps, le geste permet de diminuer la frustration ressentie par l'enfant lorsqu'il ne comprend pas un mot, et lui permet de participer activement aux échanges.

BUT 2 : RECONNAÎTRE LE NOM DE CERTAINS OBJETS

• ***Objectif A :*** Associer trois objets et leurs images (chaussure, cuillère, tasse).

Matériel : Chaussure, tasse, cuillère et images simples de chaque.

Méthode : Posez deux images sur la table. Tendez un objet à l'enfant ; par exemple, « la chaussure ». Nommez-la et demandez-lui de la poser sur l'image correspondante. Il peut être nécessaire d'aider un peu en disposant cette image légèrement plus près de lui et un peu décalée par rapport aux autres.

Changez les images de place et recommencez. Évitez d'utiliser toujours la même place ou le même ordre, car certains enfants mémorisent une position sur la table avec plus de facilité qu'ils ne choisissent avec critère ce qui va ensemble.

Continuez de cette manière avec les objets restant, cuillère et tasse ; lorsqu'il a appris à le faire sans se tromper, introduisez des variantes.

Variantes :

1. Mettre une image sur la table en laissant à l'enfant le choix entre deux objets.

2. Montrez à l'enfant l'image, nommez-la « tasse » et demandez-lui de trouver la tasse qui se trouvera sur une table de l'autre côté de la pièce.

3.Montrez à l'enfant l'image et demandez à l'enfant d'aller chercher l'objet dans une autre pièce.

4. Utilisez cette communication par images dans le quotidien en demandant à l'enfant d'aller chercher des objets pour participer, soit à ses propres soins, soit à des tâches ménagères (chaussures, pantalons, savon, serviette, assiette).

• ***Objectif B :*** Tendre l'objet nommé (balle, auto, cuillère, chaussure).

Matériel : Petite balle, petite voiture, cuillère, une de ses chaussures.

Méthode : Posez la balle sur la table, tendez-lui la main et dites « donne la balle... balle » ; lorsqu'il le fait correctement, récompensez-le avec une friandise, des félicitations ou un jeton (voir chapitre 6). Ensuite, faites-le avec deux objets : balle et auto — demandez-lui à nouveau de vous tendre la balle en tendant la main. Récompensez tout choix correct. Inscrivez sa réponse sur un petit tableau afin de visualiser s'il s'agit d'une réponse logique ou seulement d'une réponse due au hasard ; il doit vous avoir donné la balle au moins 8 fois sur 10. Faites de même avec les autres objets.

• ***Objectif C :*** Comprendre une phrase à 3 mots « balle à Papa » — « Cuillère à Maman » — « tasse à Susie » etc.

Matériel : Objets que l'enfant connaît par leur nom (cuillère, tasse, balle, auto).

Méthode : Mettez les tous dans une boîte lorsque la famille est réunie dans le living. Dites à l'enfant « viens » et dites-lui de donner un objet à chacun, à tour de rôle : « tasse à Susie ». Au début, montrez la personne du doigt puis réduisez les indications quand il comprend de quoi il s'agit. Il est utile d'accentuer les deux mots clés, par exemple « *Tasse* à *Susie* » ; lorsqu'il le fait correctement, félicitez-le, applaudissez. S'il se trompe d'objet ou de destinataire, faites-le recommencer. Répétez la consigne en appuyant là où il faut, suivant l'erreur « *Tasse* à Susie » ou « la tasse à *Susie* ». Une fois compris dans ce cadre de jeu structuré, cela devra être généralisé à la maison et à l'école, chaque fois que possible.

Considérations dans le choix des objectifs :

L'objectif A est conçu pour un enfant qui ne comprend pas encore qu'un mot prononcé représente un objet réel. Nous lui enseignons d'abord qu'une image à deux dimensions représente un objet tri-dimensionnel. Bien qu'il entende la parole « chaussure », il devra d'abord associer l'objet et l'image. Lorsque cette relation sera établie, nous lui demanderons de s'exercer en introduisant d'autres variantes. Nous lui demandons de regarder l'image pendant que le mot est prononcé, avant d'aller prendre l'objet dans la pièce. Pour ce faire, il doit se servir de sa mémoire car l'image ne sera bientôt plus dans son champ visuel.

L'objectif B n'utilise pas d'images. Ici, on apprend à l'enfant à associer directement le mot et l'objet. Puisque les enfants qui ne comprennent que très peu de mots, éprouvent souvent des difficultés à prêter attention et à écouter, cela marche mieux ainsi. L'enfant doit seulement regarder et écouter le mot, avant de donner l'objet correspondant à l'adulte. On évite la dispersion et on récompense aussitôt. Lorsque les réponses sont notées, l'adulte possède le relevé de leur exactitude et ne va pas trop vite dans son enseignement.

L'objectif C demande à l'enfant d'écouter deux mots-clés par phrase et de combiner le sens de ceux-ci pour remplir les consignes... Cette activité convient à l'enfant qui a appris quelques noms d'objets usuels et un ou deux prénoms des membres de sa famille. L'enfant qui démarre dès l'instant qu'il a une idée, peut avoir du mal à écouter une phrase brève entière. L'objectif C lui apprend que les deux mots sont importants dans la communication et cela lui permet de développer son écoute. Cette activité le préparera à faire des courses ou à donner quelque chose à quelqu'un. Les deux peuvent être mises en pratique en classe

et à la maison afin de généraliser immédiatement ces ébauches de compréhension verbale.

But 3 : AIDER L'ENFANT À EXPRIMER SES DÉSIRS

• ***Objectif A :*** Dire « Youh » pour être balancé à bout de bras et « Bu » pour pouvoir jouer à des bulles de savon.

Matériel : Tube pour faire des bulles de savon.

Méthode : Installer l'enfant sur vos genoux, tourné vers vous. Balancez-vous avec lui 4 fois, vers le haut et vers le bas, en disant gaiement « Youhh ». Répétez cela à plusieurs reprises. Recommencez en différant un peu le mouvement pour l'inciter à dire « Youh ».. Lui toucher les lèvres peut servir d'indice. Dès qu'il profère le moindre son, balancez-le tout de suite. Une méthode équivalente est utilisée pour le son « Bu.. ». Encouragez-le à essayer, en répétant vous-même « bu, bu » avant d'en faire d'autres. La plupart des enfants adorent ces activités, faisant appel à des bulles de savon, à les souffler ou à les crever.

• ***Objectif B :*** Exprimer le désir de l'enfant par un signe.

Matériel : Balle, livre, chocolat, lait.

Méthode : Asseyez-vous en face de l'enfant, la balle sur vos genoux. Faites le signe (mains jointes, doigts croisés) pour la balle, en disant « balle ». Penchez-vous et aidez-le à faire le geste, mais en diminuant le degré de votre intervention lorsqu'il commence à comprendre ce que vous souhaitez. Lorsque c'est appris, attendez qu'il fasse ce signe avant chaque partie de balle. Procédez de la même façon pour lui apprendre un deuxième signe « livre » en lui montrant son livre préféré. Dessinez-lui le signe appris pour que d'autres adultes puissent le comprendre et l'utiliser.

• ***Objectif C :*** Mettre un nom sur des objets et des images.

Matériel : Tasse, cuillère, chaussures, pantalon, images correspondantes.

Méthode : Vérifier d'abord pour être sûr que l'enfant possède la compréhension de ces mots, en lui demandant de toucher chaque objet lorsque vous le nommez. Puis mettez-les tous dans une boîte. Demandez-lui d'en prendre un, celui qu'il veut. Demandez-lui « Qu'est-ce que c'est ? » — s'il ne dit rien, soufflez-lui la première lettre « c'est une T... ». S'il ne peut toujours pas s'en souvenir, dites-lui le mot entier « tasse » et remettez la tasse dans la boîte, afin de pouvoir la reprendre une autre fois. Continuez jusqu'à ce que l'enfant ait sorti tous les objets et les ait nommés. Notez à chaque essai s'il savait répondre, a eu besoin d'aide ou ne savait pas.

Variante : Mettez tous les objets sur la table et donnez-lui un sac en papier. Dites-lui de nommer ceux qu'il connaît et, si sa réponse est correcte, il peut le mettre dans « son sac à provision ». Les fois suivantes, on insiste sur les objets qu'il ne sait pas nommer spontanément.

Considérations dans le choix des objectifs :

L'objectif A est conçu pour un enfant qui vocalise, babille avec des voyelles et, de temps à autres, des consonnes. Toutefois, il ne s'en sert pas pour communiquer. Le parent/enseignant commence par un son que l'enfant sait faire « Youh » et l'associe à un jeu apprécié (balancements ou bulles de savon) ; lorsque l'enfant comprend et sait que le son précède le jeu, on lui demande de le faire pour le déclencher. Ce n'est pas encore un vrai mot, mais il utilise un son pour communiquer un désir. Le prochain pas « bu.. bu » lui apprend à faire plus qu'un signal d'action. Il doit faire un son qui se rapproche de la sonorité « bulle ». Ce type d'exercice destiné au démarrage de l'expression du langage, réussit mieux lorsque l'on se sert de monosyllabes décrivant des choses que l'enfant désire vraiment : aliments, jouets, actions.

L'objectif B convient aussi aux débuts de l'expression du langage, mais au cours de cette activité, on enseigne à l'enfant à utiliser un signe en plus du son voulu. Pour des enfants non verbaux, qui ne répètent ni mots, ni sons, et qui ne tentent aucune production sonore, le signe est souvent leur première tentative de communication. Cela peut être la première fois qu'ils obtiennent ce qu'ils souhaitent sans avoir déplacé la main de l'adulte vers l'objet voulu. Ici, on commence par 3 signes correspondant à des choses très investies qu'il demande souvent. Le dictionnaire anglais du langage par signes (Hamilton et coll. 1975 —) indique les signes conventionnels. Il doit être employé avec tous les adultes qui travaillent avec l'enfant si l'on veut assurer son usage constant. À l'occasion certains signes peuvent être modifiés pour s'adapter à la motricité de l'enfant.

L'objectif C fournit une activité structurée en répétant et exerçant l'expression verbale. Il suppose que l'enfant ait compris le besoin de communiquer. Celui-ci veut étendre son vocabulaire mais a du mal à se souvenir des mots ou à les exprimer. Il aura probablement besoin qu'on les lui répète souvent pendant plusieurs jours. Il peut se souvenir d'un nom, un jour, et l'avoir oublié, le suivant. Là encore, nous faisons un tableau afin de ne pas supposer qu'il le connaît avant qu'il ne puisse l'évoquer au moins 8 fois sur 10. Cette activité sert également à l'enfant qui peut se souvenir d'un mot difficile lorsqu'il en entend le début, ce qui déclenche son expression. La variante suggérée est utile pour deux raisons :

1. elle permet d'utiliser les mêmes mots, mais sous la forme d'un nouveau jeu, ce qui présente un intérêt supplémentaire et une façon de les revoir de temps en temps, et,

2. elle sert à l'enfant qui ne se souvient pas du mot quand on lui demande « qu'est-ce que c'est ? », mais peut s'en souvenir quand on ne le lui demande pas ou s'il n'est pas anxieux. C'est le genre d'enfant, silencieux en classe, mais capable de répéter une chanson ou une leçon lorsqu'il est seul chez lui, le lendemain. Certains enfants répondent aux questions 5 minutes après, parfois lorsque l'adulte a déjà oublié ce qu'il avait demandé. La variante « sac à provision » permet à l'enfant de poser lui-même la question (qu'est-ce que c'est ?) et de ramasser l'objet qu'il connaît le mieux, de le nommer et de gagner de l'assurance. Celle-ci, à son tour, lui permet d'évoquer plus de mots, à mesure qu'il promène son regard sur les objets posés sur la table.

Les objectifs pédagogiques antérieurs ont été conçus pour l'enfant ayant peu développé de langage. Ils sont aussi l'illustration de quelques uns des principes qui président au choix des exercices spécifiques du langage, à savoir :

1. la compréhension précède l'expression. L'enfant doit comprendre un mot avant de pouvoir l'utiliser à bon escient.

2. Les mots nouveaux sont acquis plus facilement s'ils sont enseignés un par un ou dans de courtes phrases.

3. Les premiers mots doivent se référer à des choses qui motivent l'enfant : objets ou actions qu'il aime.

4. L'apprentissage de mots nouveaux se fait mieux si l'enfant agit, voit ou palpe un objet, tout en écoutant (parole) — la présentation concomittante du mot et de l'expérience concrète lui permet de comprendre et de se souvenir du sens du mot.

5. Lorsque la mémoire auditive ou l'attention sont faibles, des gestes ou des signes offrent une aide supplémentaire pour développer la compréhension et la communication.

6. Puisque l'expression du langage est une tentative de communication, les premiers mots doivent être ceux dont l'enfant se sert souvent.

Objectifs concernant le langage : bon niveau

Les buts, lorsque le niveau est meilleur, englobent une vaste gamme de possibilités, comme nous l'avons exposé chapitre 3. On peut la réduire en se focalisant sur les besoins immédiats de communication de l'enfant dans son milieu social. Le choix des objectifs vise la même chose. Comme exemple, nous avons imaginé un enfant pour qui nous présentons 4 objectifs-types et leurs exercices.

John dispose d'un bon vocabulaire pour communiquer ses besoins spontanément. Il comprend certaines questions et parfois, intervient dans une conversation. Il fait rarement une phrase entière, préférant des mots phrases seulement. Les buts fixés pour lui furent les suivants :

1. augmenter ses tentatives et en faire des phrases ;
2. améliorer sa syntaxe ;
3. améliorer son usage correct des pronoms, prépositions et le temps des verbes.

Pour choisir des objectifs précis, sa mère a pris les notes suivantes concernant son langage à la maison.

Situation : Retour à l'école l'après-midi

Sa mère	*John*	*Essai*	*Correction*
Bonjour	— ?		
As-tu accroché ton manteau ?	au portemanteau	affirmation	« oui »
—	Pour toi ?	Montre un gâteau qu'il veut	« pour moi ? »
Qu'est-ce que tu as fait à l'école ?	saucisses, glaces	décrit le menu de la cantine	« j'ai mangé des saucisses, des glaces »

Ces mots nous fournissent 3 types de renseignements importants :
1) nous savons ce que John dit ;
2) nous savons pourquoi il parle, ce qu'il veut dire ;
3) nous savons ce qu'il ne dit pas, les mots, la syntaxe qu'il devra employer pour améliorer sa communication.

Nos objectifs sont alors conçus dans ce sens.

• ***Objectif A :*** Répondre aux questions par « oui » ou par « non ».

Matériel : Cloche, auto, balle, pomme.

Méthode : Présentez chacun des objets, tour à tour, en lui demandant : « est-ce que c'est la balle ? » (auto, cloche etc...). Apprenez-lui à hocher la tête et à dire seulement « oui ». Recommencez avec « non » « est-ce que c'est la brosse à dent ? » (tendez lui la balle).

Lorsque les deux réponses sont apprises, commencez à mélanger les questions avec des réponses affirmatives ou négatives. Cet exercice peut servir à améliorer la connaissance des adjectifs, par exemple, « est-ce que la pomme est violette ? » Plus la question est absurde, plus il trouvera amusant de dire « non ».

Variante : Ce jeu sert ensuite pour des verbes (est-ce que je lance la cloche ? — « non ») — puis avec les temps : « est-ce que j'ai donné un coup de pied dans le ballon ? » — « oui »). Une fois appris, on lui demandera de répondre correctement dans les situations réelles.

• ***Objectif B :*** Se servir des pronoms personnels (moi, toi, lui, elle)

Matériel : 2 poupées ou petits animaux, un de chaque sexe. 4 assiettes et des raisins secs ou autres.

Méthode : Mettez les poupées à droite et à gauche de l'enfant — posez une assiette devant chacune, l'enfant et vous-même, jouant à la dinette. Dites-lui de donner un raisin sec à la poupée fille et demandez alors « c'est pour qui ? » donnez lui la réponse « c'est pour elle » — refaites pareil pour l'autre poupée, pour vous et pour lui, donnez chaque fois la bonne réponse « c'est pour lui... pour toi... pour moi ». Chaque fois qu'un raisin sec arrive sur son assiette et qu'il dit « c'est pour moi » laissez-le le manger.

Variantes : Une fois les pronoms appris, les poupées serviront à développer un jeu avec des conversations. La poupée demande « est-ce que c'est pour moi ? » L'enfant répond « oui, c'est pour toi » ou « non, c'est pour lui » suivant ce qu'il souhaite. En dernier lieu, tendez-lui les raisins et l'enfant demande « est-ce pour moi ? » parlant, soit pour lui, soit à la place des poupées.

Cette structure syntaxique sera ensuite généralisée dans le quotidien. Il devra demander « est-ce que c'est pour moi ? » avant de se servir.

Cette activité peut avoir lieu à table au moment du dîner, lorsque l'on passe les plats aux différents membres de la famille.

• ***Objectif C :*** Se servir du passé composé pour des verbes usuels.

Matériel : Images représentant des suites temporelles, par exemple l'enfant s'habille, va à l'école...

Méthode : Montrez-lui les images, une par une, et demandez-lui « qu'est ce qu'il fait ? » — l'enfant doit répondre « il s'habille, il met son pantalon... il met ses chaussures... »

Ensuite, faites-lui disposer les images dans l'ordre et demandez-lui de raconter l'histoire. « Qu'est-ce qu'il a fait ? » L'enfant doit utiliser maintenant le passé : « il s'est levé, puis il a mis son pantalon » et ainsi de suite...

Variantes : Lorsque l'enfant sait bien répondre à « qu'est-ce qu'il a fait ? », on lui demande pendant la journée, de répondre à certaines questions, par exemple « tu as lacé tes chaussures ? » ou « tu as lancé la balle ? ». Plus tard, la question lui sera posée pour des choses qui ont eu lieu avant — par exemple, « j'ai déjeuné, j'ai fait un dessin » ou « je suis tombé ».

Lorsque l'adulte est au courant d'événements ayant eu lieu à la maison ou à l'école, il peut en provoquer le récit, de cette façon : « qu'est-ce qui s'est passé à l'école ? »

• ***Objectif D :*** Formules de politesse : « Bonjour » — « au revoir » — « merci ».

Matériel : Téléphone (jouet), raisins secs ou petits bonbons etc.

Méthode : Prenez le téléphone — faites-le « sonner ». Lorsque l'enfant décroche le sien, dites « bonjour » — faites signe à l'enfant qu'il doit répondre « bonjour » — continuez avec autre chose ou posez lui une question simple. Puis dites-lui « au revoir » et attendez qu'il réponde « au revoir » avant de raccrocher tous les deux. Donnez-lui un petit bonbon et demandez-lui de dire « merci » — répétez ce jeu tant qu'il lui est agréable.

Variantes : Lorsque l'enfant a saisi la nécessité des échanges sociaux, on varie et on en introduit de nouvelles formulations. Par exemple : « salut », « bien », « SVP » et les réponses à des questions : « comment t'appelles-tu ? » — « où habites-tu ? » — « quel âge as-tu ? » après lui avoir appris la réponse au cours d'un jeu ; il faut que l'enfant puisse répondre dans des situations réelles. Lorsqu'il revient de l'école, on souhaite qu'il réponde « bonjour » lorsque sa mère le lui dit.

Considérations dans le choix des objectifs :

Ceux-ci sont choisis après avoir observé quel est le langage dont se sert actuellement l'enfant, quelles sont ses « émergences » et ses lacunes. Ce n'est qu'après que nous décidons de l'étape suivante pour améliorer sa communication. Dans chacun des exemples précédents, la nouvelle forme de langage a été d'abord apprise dans un jeu de semblant. Ceci pour que ce soit drôle et agréable, mené avec humour dans l'objectif A — avec des friandises en B et D, et en reprenant ce que vit l'enfant en C. Les variantes de chacun des objectifs (A et D) sont un exemple de comment on étend les nouvelles acquisitions à une situation réelle. L'objectif n'est pas complètement atteint tant que l'enfant n'utilise pas le langage adéquat dans ses propos spontanés. Des observations régulières et des notes par écrit relevant le langage spontané sont utiles lorsque l'on souhaite évaluer, modifier ou introduire de nouveaux objectifs dans le langage parlé.

Relation entre les différentes fonctions

Vous avez remarqué au cours des exemples précédents choisis dans les 7 fonctions que toutes les activités impliquaient plus d'un acquis. Même les simples jeux de langage supposent que l'enfant puisse toucher un dessin ou ramasser un objet. La motricité générale fait appel à l'attention visuelle, la mémoire des séquences et la capacité d'imitation. Lorsque les parents-enseignants imaginent une activité pour atteindre un but précis, ils doivent être attentifs aux autres acquis que l'enfant doit posséder pour les mener à bien. Comme ces enfants possèdent des capacités inégales (par exemple être très habile pour certaines choses mais en retard dans d'autres domaines) les adultes devront toujours garder ceci présent à l'esprit, lorsqu'ils conçoivent étape par étape les activités destinées à un enfant précis. Par exemple si l'enfant sait à peine faire un rond, on ne lui demandera pas de faire un dessin pendant

un exercice destiné au langage. On n'enseigne pas à un enfant gauche et maladroit ce que « sur » signifie, en le faisant ramper sur une table, un enfant attiré et distrait par les odeurs ne sera pas initié au dessin à l'aide de feutres. Les activités ayant les meilleures chances de réussite sont celles qui sont pensées en fonction d'un être humain dans sa totalité et non pas celles qui répondent à un seul aspect.

Cette superposition des acquis au cours de tout enseignement peut devenir un avantage si certaines considérations sont prises en compte :

1. L'enfant a besoin de réussite. Il aime qu'on lui propose des activités qu'il se sait capable de faire. Un enfant actif et agile aime bouger. Celui qui se sent adroit, aime disposer des objets. Les aspects les plus délicats et même les plus frustrant d'une activité passent mieux si celle-ci implique qu'il pourra aussi se servir de ce qu'il domine le mieux.

2. Le parent-enseignant peut aider dans les domaines les moins développés. Quand un apprentissage implique un acquis que l'enfant ne possède pas encore, l'adulte peut l'encourager en lui apportant l'aide supplémentaire ou peut même l'exécuter en partie. Par exemple si un groupement par couleur implique d'enfiler des perles, geste délicat pour lui, il peut lui demander seulement de saisir la perle correcte et c'est lui qui passera le fil par le trou. Comprendre où siège la difficulté et aider l'enfant à ce point précis, est particulièrement important lorsque plusieurs enfants pratiquent une activité en commun dans une leçon collective. De cette façon, l'enfant peut mettre à profit l'observation et l'imitation sans pour autant se sentir en échec et s'angoisser.

3. Une même activité peut répondre à plusieurs buts. Lorsque celui qui enseigne sait à quel niveau l'enfant a besoin d'aide dans chacune des fonctions étudiées, il pourra souvent atteindre plusieurs buts ensemble en modifiant les modalités ou le matériel nécessaire. Par exemple on peut cacher dans une pièce différents objets conçus pour développer le langage pour un enfant qui, en même temps, a besoin de stimuler ses facultés visuelles. Trier et grouper peuvent se faire « à tour de rôle » quand l'enfant en est au point de contrôler son impulsivité et en plus de tenir compte de la présence de l'adulte.

Équilibrer les activités éducatives au cours de la séance, présente un intérêt indéniable. C'est-à-dire mélanger des activités de différente nature. Par exemple on mélange des activités concernant le langage avec d'autres qui ne l'impliquent pas ; des activités calmes autour d'une table peuvent alterner avec des jeux impliquant la motricité générale. Lorsqu'un enfant possède la notion d'ordre, le parent/enseignant construira la séance de telle façon qu'une activité anxiogène ou difficile soit toujours suivie par

une autre qui lui plait. Ceci l'aide à mieux supporter la première puisqu'il sait qu'une autre la suit, agréable cette fois.

La durée de la séance de travail varie suivant l'âge, le niveau et le caractère de l'enfant. Chaque activité intégrant le planning quotidien doit correspondre aux possibilités d'attention de l'enfant. Par exemple un enfant peut être capable de trier 20 objets sans trop de problèmes d'attention, alors qu'un enfant plus jeune peut n'en trier que 6 et être déjà fatigué et distrait. Les enfants présentant des troubles du développement ont souvent des difficultés de concentration. S'ils peuvent terminer leurs activités tout en restant dans les limites de leur capacité d'attention, ils seront plus coopérants et y prendront davantage de plaisir. Si le parent/enseignant se trouve obligé à punir ou récompenser beaucoup, il doit essayer d'abréger les activités pour s'adapter de plus près aux possibilités de concentration de l'enfant ; plusieurs activités plus courtes mais terminées sont plus fructueuses qu'une seule un peu longue.

Un exemple de ces activités brèves de travail en est fourni chapitre 10. Celui-ci expose un programme complet destiné à un enfant plus âgé et de bon niveau. Ce programme illustre également la relation existant entre les différents domaines fonctionnels, montre comment l'on se sert des acquis solides pour pallier les lacunes et expose les critères permettant d'équilibrer les différentes activités et la durée des séances de travail.

Le tableau IV expose les objectifs pédagogiques fixés pour Tommy dans les fonctions complexes exposées maintenant. Voir figure 6, chapitre 4 pour le modèle de formulaire concernant les objectifs.

TABLEAU IV.

Enfant : Tommy D. Date : 1er octobre 1978

But 1 : Contrôler un tracé au crayon

Objectif : Limiter un gribouillage à l'intérieur d'un trait épais.
Matériel : Crayons, papier, feutres, colle-scotch.
Méthode : Faites un grand cercle au feutre noir sur du papier. La ligne doit être bien épaisse. Avec un tube de colle-scotch, passez dessus ; laissez-la sécher et durcir pour qu'elle forme une digue. Aidez Tommy à gribouiller en lui tenant légèrement la main pour lui montrer qu'il doit rester à l'intérieur du cercle. Diminuez l'aide apportée mais rappelez-lui qu'il doit aller doucement quand il va trop vite. Ensuite, refaites la même chose sans la colle. Lorsque son adresse augmente, diminuez la taille de la figure.

But 2 : Coordonner les 2 mains pour enfiler des perles ou faire des puzzles

Objectif : Enfiler de grosses perles sans aide.
Matériel : 5 grosses perles de couleur — lacet.
Méthode : Tenez la perle vous-même. Demandez à T. d'enfiler le lacet en utilisant une seule main, de lâcher et de rattraper de l'autre côté. Recommencez, cette fois, en l'aidant à tenir la perle ; c'est vous qui enfilez le lacet. Enfin, amenez-le à faire l'ensemble tout seul, sans aide. Rappelez-lui qu'il doit pousser le lacet pour qu'il ressorte de l'autre côté.

But 3 : Grouper ou trier par couleur, forme ou taille

Objectif : Trier des différentes formes (ronds, carrés, triangles).
Matériel : 5 de chaque forme, découpées dans du papier épais ou du carton mince.
Méthode : Commencez par les ronds et les triangles. Posez 2 feuilles de papier sur la table en expliquant à Tommy de mettre chaque forme sur le papier avec celles qui sont pareilles. Recommencez avec deux autres formes, carrés et ronds. Quand c'est terminé, demandez-lui de trier les 3 formes. Faites ce travail jusqu'à ce qu'il fasse cela tout seul.

But 4 : Trier des objets distincts de même nom

Objectif : Mettre toutes les cuillères, tasses et chaussettes ensemble.
Matériel : 4 tasses, 4 cuillères et 4 chaussettes de tailles et couleurs différentes.
Méthode : Disposez 2 plateaux sur la table. Tendez-lui une tasse, nommez-la et posez-la sur un plateau. Tendez-lui une autre tasse, nommez-la et mettez-la avec la première. Recommencez de la même façon avec toutes les cuillères. Recommencez : c'est Tommy qui doit décider quel est le bon plateau, lorsque vous nommez chaque objet. Enfin, demandez-lui de faire tout le tri sans avoir besoin de nommer l'objet.

But 5 : Reconnaître les noms d'objets, prénoms et parties du corps

Objectif : Montrer du doigt les différents membres de la famille quand on les nomme.
Matériel : Quand la famille est encore à table (après le dîner) dites à T. « montre papa » et aidez-le à montrer du doigt. Félicitez-le et dites-lui « va voir papa » (celui-ci préparera un bonbon) — Recommencez avec d'autres membres de la famille (par ex. : « Va voir mamie »). Aidez-le de moins en moins à montrer du doigt au fur et à mesure qu'il comprend le jeu. Refaites cela plusieurs jours de suite jusqu'à ce qu'il le fasse correctement de façon constante.

But 6 : Développer l'expression verbale

Objectif : Nommer des aliments habituels (jus de fruit, noisettes, raisin, pain).
Matériel : Petit verre de jus de fruit, 3 petites coupes, des noisettes, du pain, du raisin.
Méthode : Posez le verre et une coupe sur la table, versez du jus de fruit dans le verre et demandez-lui « qu'est-ce que c'est ? » [1], s'il ne répond pas, dites-lui « jus » — redemandez-lui « qu'est-ce que c'est ? » et laissez-le boire s'il le dit (par ex. : s'il vous imite) — recommencez avec le raisin. Puis à la fois avec le raisin et le jus de fruit et demandez-lui « qu'est-ce que tu veux ? » — Dès qu'il nomme quelque chose, donnez-la lui, même si c'est très approximatif. Répétez le mot encore « jus » en le lui donnant. Lorsqu'il a appris les 2 mots, ajoutez-en un 3e, par ex. : « noisette » ou « pain ».

1. NDT : plus simple en français « c'est quoi ? ».

6

comportement : conduite à tenir

Toute situation pédagogique implique des connaissances minimales sur la façon de prendre en charge le comportement, que ce soit avec des enfants normaux ou particuliers. L'adulte récompense, approuve et encourage les comportements souhaitables et punit, désapprouve ou décourage ceux qui sont indésirables. Une littérature abondante sur ces techniques comportementales s'est accumulée au cours des dernières années et des systèmes éducatifs « prêts à l'emploi » ont été développés. D'après nous, c'est une erreur de confondre les techniques de conditionnement opérant destinées à modifier le comportement, avec la conception d'un projet éducatif spécial pour des enfants autistiques ou proches. Lorsque cette méthode est utilisée au lieu de solides principes du développement et de l'éducation, trop souvent l'interaction intelligente et personnelle entre l'adulte et l'enfant est sacrifiée au nom de techniques pseudo-scientifiques. C'est pour cette raison que nous limiterons notre exposé sur les techniques comportementales à ce qui permet de construire le projet éducatif individualisé.

Beaucoup de techniques comportementales employées spontanément par les parents et les enseignants avec des enfants normaux peuvent s'adapter aux enfants particuliers qui nous intéressent ici. Lorsque nous entrons en relation avec un enfant autistique ou souffrant de déficits du développement, nous utilisons, pratiquement tous, les deux sortes de réponses, positives et négatives. Lorsque nous approuvons ce qu'il fait, nous l'embrassons, lui faisons un câlin, un signe d'acquiescement, un « c'est bien », offrons une récompense ou un signe quelconque d'approbation. Lorsqu'il fait quelque chose que nous ne désirons pas, nous

le reprenons d'une manière ou de l'autre, soit par un « non », soit par un signe de désapprobation. L'apprentissage et l'application sont meilleurs, lorsque les renforcements positifs sont plus nombreux et plus fréquents que les négatifs. Toutefois, les deux sont nécessaires pour guider et enseigner. Lorsque l'enfant comprend ces signes et y répond de manière adéquate, l'échange est spontané et ne demande aucune attention particulière.

La plupart de ces enfants ont des difficultés à comprendre et à s'exprimer normalement pour communiquer. D'autre part, ils présentent aussi des comportements particuliers et énigmatiques, qui peuvent interférer dans leur apprentissage ou leur adaptation à l'école, à la maison ou dans la communauté. Lorsque ceux-ci durent ou sont un sérieux obstacle à l'apprentissage, des méthodes particulières deviennent nécessaires. Il est utile de faire la distinction entre les méthodes qui s'adressent à des troubles légers du comportement de celles qui sont destinées à des troubles sévères, ces dernières comportant souvent une menace au bien-être de l'enfant. Notre but principal est de concevoir et de mettre en œuvre un projet individualisé qui permettra l'adaptation de l'enfant dans l'environnement le meilleur et le moins restrictif. Chez tous les enfants atteints de troubles du développement existent des périodes de recrudescence pendant lesquelles l'adulte devra répondre de manière ponctuelle. Ces interventions présentent souvent quelques inconvénients. En pesant le pour et le contre, nous visons à obtenir le maximum d'avantages et le minimum de risques. Ceci suppose de prendre des décisions reposant sur l'appréciation des conduites de l'enfant en termes de risques modérés ou graves. Bien qu'il soit impossible de dresser une liste de tous les troubles du comportement, nous les classerons en quatre groupes. Les deux premiers impliquent des risques modérés, les deux suivants des dangers plus graves.

Risques modérés : 1. menaces à l'apprentissage. — Certains comportements peuvent interférer avec l'apprentissage. Par exemple, si l'enfant n'arrête pas de tapoter des doigts sur la table, il ne peut s'en servir pour tenir un crayon. On doit lui apprendre à suspendre ce tapotement, ou sinon, à remettre à plus tard l'usage du crayon. Par contre, s'il tapote seulement lorsqu'il essaye de dire un mot nouveau, on peut ignorer cette habitude sans nuire à l'acquisition du langage. En tout cas, cette conduite n'est que légèrement gênante pour l'apprentissage.

2. Menaces à l'adaptation familiale. — Il existe autant de comportements différents ressentis comme gênants, que de familles particulières et d'enfants. Par exemple, telle mère peut être exaspérée parce que l'enfant grogne de plus en plus souvent. Pourquoi il le fait ou s'il s'efforce spontanément de s'arrêter, peuvent ne pas être clairs. Comme

dans le groupe antérieur, cette conduite ne représente qu'une gêne modérée à l'adaptation familiale. Moins fréquemment, mais trop souvent, on doit répondre à des conduites qui mettent sévèrement en danger l'enfant et son environnement.

Risques graves : 3. Menaces à la vie de l'enfant ou à son confort. — La plupart des enfants présentent occasionnellement ce type de conduite. Traverser la rue en courant, ingérer des substances toxiques, sans conscience du danger en sont des exemples. Il peut s'agir aussi d'auto-agression : se mordre, se taper ou se frapper la tête. Toutefois, l'auto-mutilation est plus souvent l'apanage des enfants institutionnalisés que de ceux qui vivent en famille et en société. Les comportements dangereux demandent qu'on leur accorde une attention immédiate et ont besoin d'être contrôlés en dehors d'autres considérations éducatives.

4. Menaces à la vie et au bien-être des autres. — Ce groupe comprend les comportements qui menacent le bien-être des frères et des sœurs, des pairs, des parents et des enseignants. Cela renferme toute sorte de manifestations d'agressivité comme mordre de manière répétitive, mettre le feu, casser le mobilier, les vitres, les meubles, mettant généralement les autres en danger ou les dérangeant. Ce type de conduite peut parfois être classé parmi les inconvénients modérés mais tout comme le troisième groupe, il demande une réponse prioritaire avant tout autre objectif éducatif.

Chaque méthode choisie pour combattre un de ces quatre types de conduite comporte une possibilité d'erreur ou d'inefficacité dans certaines circonstances ou d'inconvénients pour l'enfant. Nous exposerons ces possibles erreurs lorsque nous décrirons la méthode.

Interventions comportementales

De nombreuses méthodes ont porté leurs fruits avec les enfants autistiques. Le choix de telle ou telle intervention dépendra de la capacité de l'enfant à faire le lien entre un comportement et son renforcement, de sa possibilité d'application et de la gravité du problème. Le parent ou l'enseignant donnera la priorité aux méthodes qui sont à la fois efficaces et le moins restrictives possibles. Par là, nous entendons celles supposant le meilleur degré de développement émotionnel et social dont l'enfant est capable. On ne donnera pas une fessée à un enfant qui

peut s'arrêter lorqu'on le réprimande ou lorsqu'on l'isole quelques instants dans sa chambre.

Les interventions suivantes sont divisées en trois groupes :

- renforcement positif,
- punition légère,
- punition sévère.

Les réponses positives sont utilisées tout le temps et devraient être la réponse privilégiée de l'adulte avec tous les enfants. Chaque intervention négative doit s'appliquer à une « cible comportementale précise », et sera plus efficace si l'adulte s'intéresse plus à l'enfant lorsque celui-ci *ne* présente *pas* le comportement en question.

Renforcement positif

Suivant le stade de développement : par exemple, l'enfant plus jeune ou plus gravement atteint, aura besoin de récompenses immédiates et concrètes pour comprendre l'approbation de l'adulte, alors que celui qui est plus évolué, comprendra l'approbation sociale et la récompense donnée plus tard, et sera donc capable de se maîtriser dans ce but.

Récompenses concrètes. — Lorsque l'enfant ne possède qu'une compréhension peu développée de la relation, les récompenses concrètes ou comestibles sont souvent les plus efficaces. Ce peut être des raisins secs, des noisettes, des céréales ou tout autre aliment que l'enfant apprécie tout particulièrement. Au début, on les lui donne immédiatement après chaque comportement désiré, par exemple chaque fois qu'il regarde, vient, s'assied ou donne. Puis, graduellement, on les lui donne moins souvent à mesure qu'il commence à comprendre le sens des félicitations et tolère mieux d'attendre. Elles sont employées à tort si on donne à l'enfant des aliments proscrits par certains régimes ou nuisibles pour sa santé. On doit prendre soin, également, de ne pas utiliser trop souvent les friandises, ni trop longtemps. Une friandise n'est plus une récompense si l'enfant n'en veut pas ou s'il n'aime pas cela. Il faudra toujours associer ces récompenses concrètes à des compliments. Tout en lui donnant la friandise, on le félicite, ou le caline et on lui sourit. Puis on les diminue petit à petit à mesure que l'enfant apprécie et comprend mieux les compliments.

Renforcement social. — Nous faisons référence ici à des formes d'échange qui encouragent à répéter le comportement désiré. Ce peut-être, sous forme d'approbation, un « bien », un hochement de tête, un sourire. C'est ce qui est le plus souvent utilisé et apprécié à tout âge. Chaque famille possède son style d'approbation et les parents peuvent être de bon conseil pour suggérer les signes adéquats que l'enfant comprend. Une façon erronée de les employer serait de choisir une récompense que l'enfant ne comprend pas et qui, par conséquent, ne renforce rien. Un enfant peut ne pas aimer être touché et trouvera désagréable un calin. Certains détestent le bruit ou les discours et n'aiment pas entendre « c'est bien ».

Récompenses sous forme de jetons. — On donne des jetons à l'enfant pour objectiver la satisfaction de l'adulte. En même temps, cela donne à l'enfant une idée du temps qu'il doit attendre pour une récompense donnée, conséquence de son bon travail ou de sa conduite. Il peut s'agir de petites étoiles, de petits visages souriant symbolisant l'approbation. Pour qu'il reçoive la récompense choisie, il doit en avoir obtenu un certain nombre préfixé. Ce système rend bien des services lorsqu'il s'agit d'encourager un enfant à réaliser une activité de manière indépendante, par exemple : du travail scolaire ou s'habiller seul. On donne un seul jeton à la fois jusqu'au nombre choisi et de cette sorte l'enfant est stimulé à continuer, sans dépendre de l'intervention de l'adulte. On peut utiliser pour cela différents objets, nous trouvons pratique les clous sur une planche à clou, des batonnets dans une tasse, des perles sur un lacet, des pièces de puzzle qui en constituent un que l'enfant aime tout particulièrement. Ce système ne présente plus d'intérêt et devient inadapté lorsque l'enfant n'en a plus besoin. Il peut déconcentrer les deux partenaires, lorsqu'il prend trop de temps et disperse l'attention portée à la présente activité. Dans ces cas, ils ne sont plus utiles.

Renforcement lié à la compétence. — Pour des activités que l'enfant comprend et apprend à apprécier, les récompenses, bons points ou autres peuvent céder la place au renforcement positif fourni par l'activité elle-même. Le plaisir de maîtriser une situation ou une activité nouvelle est le plus efficace des renforcements. C'est particulièrement vrai lorsque augmente la capacité à travailler seul et cela doit être recherché soigneusement. De nombreux enfants choisiront dans leurs moments libres des activités qui leur sont faciles, par exemple un puzzle, et deviennent répétitives car ils jouissent de leur maîtrise. Utiliser des renforceurs à ce stade de développement interfererait avec l'apprentissage.

La meilleure forme d'appréciation que l'enfant puisse recevoir d'un adulte est que celui-ci reconnaisse sa compétence, ses capacités de décision et le contrôle qu'il a sur ses actes pour répondre à son attente.

Réprimande

Les formes les plus légères sont spontanées et nécessaires à l'apparition de la conduite recherchée. Nous entendons par là des réponses, telles que, secouer la tête négativement, dire « non », froncer les sourcils, enlever un jouet ou un instrument mal utilisé, éloigner l'enfant en le prenant par la main, et le gronder légèrement et brèvement. Ce genre de réponses négatives ne menacent pas le bien-être de l'enfant, pas plus que ne le font les méthodes punitives modérées qui suivent.

Les frontières entre méthodes modérées et sévères ne sont pas toujours nettes, elles peuvent varier suivant l'enfant ou la situation. Par exemple, ne pas donner tout de suite un aliment à un enfant qui est supposé pouvoir le nommer, est un exemple de restriction modérée. Mais, retarder un repas chez un enfant pour qui, manger est un besoin impérieux peut devenir une punition sévère. Le degré de sévérité d'une méthode ne peut être estimé que sur la base de ce qu'en ressent l'enfant. Les titres qui suivent doivent donc être revus et corrigés en fonction de ce que vous savez d'un enfant particulier. En plus, certains états déterminent de plus en plus les méthodes à utiliser, et il est préférable de bien connaître ce qui est fait habituellement dans un endroit donné avant d'appliquer les méthodes énumérées ci-dessous.

Méthodes restrictives modérées :

1. « *L'extinction* » est le terme technique utilisé dans la littérature du conditionnement opérant. Cela signifie tout simplement que l'on va ignorer ou ne pas prêter attention à un certain comportement. Lorsqu'on utilise ce système pour des conduites modérément gênantes et non dangereuses, on ne risque rien, l'extinction ne marche que si elle est appliquée systématiquement. Dans ce cas, il est nécessaire d'obtenir la coopération des enseignants et des parents impliqués. On doit s'assurer que l'extinction ne conduira pas à ignorer l'enfant au-delà du comportement visé. Lorsqu'ils ignorent volontairement un comportement indésirable, les parents et enseignants doivent être attentifs aux actes de l'enfant et prêts à récompenser immédiatement tout élément positif qui se manifeste.

2. *La suppression* » d'un renforcement positif signifie que l'on interrompt un procédé de renforcement positif déterminé. Par exemple, s'en aller ou mettre hors d'atteinte une récompense. Par définition, cette méthode n'est utile que s'il y a renforcement positif. Cela arrivera par exemple pendant une séance de travail où le degré d'attention et d'échange

entre l'adulte et l'enfant est très élevé. La contre-attitude causera une interruption dans l'attention et les échanges. Ceci peut être une bévue si c'est ce que veut l'enfant et qu'il le fait exprès. Comme il s'agit d'une des méthodes les plus largement employées, le lecteur peut souhaiter de plus amples informations (Sulzer-Azaroff et Mayer 1977 ; Vargas 1977).

3. *« Désapprobation ».* — C'est la pratique habituelle de faire savoir à un enfant que sa conduite n'est pas acceptable. La désapprobation est bien sur indiquée à l'enfant (mouvement de tête ou « non » prononcé à voix haute). On doit veiller à ce que la désapprobation ne renforce pas le comportement précis qu'on essaie d'arrêter. Beaucoup d'enfants préfèrent être grondés plutôt que d'être ignorés. Toutefois, l'équilibre entre intérêt et désintérêt doit toujours être franchement à l'avantage du premier.

4. *« Privation ».* — Cela comprend tout acte visant à garder quelque chose qui appartient à l'enfant ou à limiter des événements prévus ou des privilèges accordés à d'autres. Cette méthode est efficace chez des enfants de bon niveau ou plus grands, capables de comprendre de quoi il retourne. Son intérêt diminue si on l'utilise trop fréquemment. Lorsque sa fréquence dépasse une fois par semaine, l'adulte doit se poser des questions et suivre de très près ses résultats. Il existe des méthodes qui permettent d'évaluer l'efficacité de telles procédures, elles sont exposées à la fin de ce chapitre.

5. *La réparation intensive.* — C'est une méthode que l'on utilise pour réduire la fréquence de certains comportements. Cela peut être sous la forme d'une réparation ou de la pratique intensive du comportement opposé pendant de brèves minutes (15 à 30). Si un enfant renverse du lait de manière répétitive ou intentionnelle, on peut lui demander de nettoyer le sol de toute la pièce. Dans le plus extrême des cas de figure, pour un enfant qui déchire des journaux, on peut lui imposer de déchirer des cartes en petits morceaux et de les mettre dans une « boite à lettres ». La réparation intensive est habituellement destinée à des comportements turbulents assez gênants. Elle ne s'improvise pas, doit, au préalable être notée, et rediscutée, on prendra garde de ne pas dépasser certaines limites qui pourraient avoir l'effet inverse sur le comportement indésirable... C'est une méthode difficile à mettre en pratique sans un personnel suffisant (Foxx et Azrin 1973 Harris et Ersner-Hershfield 1978).

6. *Privation de repas.* — Cette technique peut être, suivant les cas, considérée comme sévère ou modérée. Lorsqu'il s'agit de priver l'enfant d'un repas, c'est une punition sévère. S'il s'agit de brèves interruptions

afin de lui apprendre à se tenir correctement, cela rentre dans la catégorie modérée. Chaque fois que la privation est systématique, elle doit être pré-établie et jamais spontanée. Ceci implique qu'il y aura concertation entre parents et professionnels, notation des résultats et réévaluation de l'efficacité sur un temps donné.

7. *Les réprimandes physiques* sous forme de tapes ou de fessées ou de tapes sur les mains sont généralement spontanées dans les relations parents-enfants normales. Avec l'accord des parents, et dans des limites pertinentes à l'école, cela peut aussi être fait en classe. C'est parfois utile pour améliorer le contrôle et l'attention dispersée et cela peut éviter des punitions plus sévères. On prendra garde de n'utiliser cette méthode que lorsque les gratifications dominent largement les échanges. Les tapes ne doivent pas être employées sans précautions et sans qu'au préalable n'aient été essayées d'autres méthodes moins contreversées. Ces méthodes ne seront jamais utilisées sans le consensus des adultes responsables et directeurs d'école. Lorsqu'elles sont inadéquates, ces méthodes peuvent renforcer les comportements indésirables visés. On ne donnera jamais de claque sur le visage ni avec force car il est trop difficile de quantifier et d'en mesurer les conséquences.

Méthodes risquées ou punitions sévères. — Les méthodes suivantes sont exclusivement réservées à des comportements qui exposent l'enfant, ou son environnement, aux dangers déjà énumérés. On commencera toujours par la méthode la moins restrictive. Lorsque des méthodes fortes doivent être employées, un projet de prise en charge sera élaboré entre tous les adultes responsables. Les réponses à apporter seront limitées dans le temps et devront évaluer les effets et les risques et peser le pour et le contre avant d'être utilisées. Relevés et évaluation sont nécessaires.

1. *Exclusion ou isolement.* — On envoie l'enfant dans une pièce fermée ou un lieu permettant de l'isoler. Cette méthode ne doit être utilisée que lorsque l'enfant risque de s'agresser ou d'agresser les autres. Toutefois on ne doit pas pratiquer cette méthode, pour des conduites d'auto-agression si celle-ci continue pendant l'isolement. L'isolement doit suivre un comportement particulier et bien défini (par exemple se mordre, ou hurler) et sa durée doit être limitée (de 1 à 5 minutes) suivant la capacité de l'enfant à se souvenir de la cause). L'espace de l'isolement doit être sans imprévu, correctement aéré, éclairé et de température correcte et surveillée. On doit pouvoir exercer cette surveillance au moyen d'une fenêtre ou d'un espace. Les conséquences directes et indirectes de l'isolement doivent être prises en compte, relevées et notées. Chez de nombreux enfants, l'isolement réduit la cause déclenchante et

leur permet de se reprendre. Pour d'autres cela peut être la source de frayeurs irraisonnée ou être agréable en leur permettant de s'auto-stimuler. D'autre part cela ne doit pas permettre d'échapper à des contraintes. Après l'isolement, on demande à l'enfant de reprendre son activité là où il en était. Comme pour toute méthode forte, il doit exister un consensus entre les responsables de l'enfant. Ces précautions ne sont pas nécessaires s'il s'agit de formes d'isolement modérées telles que mettre l'enfant au coin ou le faire asseoir sur une chaise face au mur pendant de courts moments. La plupart des parents ont demandé à leurs enfants d'aller dans leur chambre pendant une colère ou une bagarre pour se « calmer ». Dans ce cas, il n'est pas nécessaire de prendre des notes surtout lorsque l'effet est évident.

2. *L'extinction du risque par indifférence.* — Fait référence à la recherche de la diminution d'une conduite comme nous l'avons décrit antérieurement, pour un comportement potentiellement dangereux tel que l'hétéro ou l'auto-agressivité ou le fait de s'enfuir en courant. Cette méthode peut être extrêmement dangereuse à cause de sa tendance à amplifier les comportements visés avant de les réduire. Le danger à utiliser l'indifférence face à un enfant qui menace de traverser en courant une rue est évident. C'est pourquoi, ce genre de méthode doit être pesé très soigneusement avant d'être prôné. Toutes les précautions doivent être prises pour réduire les dégâts, par exemple des dispositifs de protection face à des conduites auto-agressives, la concertation entre tous est nécessaire.

3. *Méthodes aversives* consistent à appliquer un stimulus désagréable ou douloureux (douches froides, etc.). On court là un sérieux risque. Les prises de position à cet égard sont souvent plus tranchées que face à l'utilisation de médicaments qui ont pourtant des effets secondaires bien connus. C'est pourquoi elles doivent être gardées comme ultime recours envers des comportements dangereux qui n'ont pas cédé à d'autres méthodes de dissuasion moins drastiques. Elles peuvent être très rapidement efficaces pour supprimer une réponse (Azrin et Holtz 1966, Lichstein et Schreibman 1976), et ne peuvent être complètement exclues dans des situations extrêmes. Lorsque de telles méthodes s'avèrent nécessaires, les précautions suivantes doivent être prises : la méthode ne doit être appliquée que par un adulte qui la maîtrise ; le stimulus aversif doit être spécifique et mesurable ; la conduite visée doit être exactement définie et le stimulus aversif ne doit être utilisé que pour elle. D'autre part, l'aversion est hautement spécifique, par exemple : l'enfant peut apprendre à contrôler sa conduite uniquement dans une situation identique à celle du cadre utilisé. Cette méthode doit être suivie d'une technique de généralisation, par exemple on doit lui associer des consignes verbales : par exemple « pas frapper », de telle sorte que

la consigne puisse remplacer le plus vite possible le stimulus aversif. Cette méthode doit recevoir l'accord prioritaire des parents et des autres adultes. Chaque épisode de la conduite visée et les conséquences seront notées au jour le jour, ou un bilan hebdomadaire sera fait et de celui-ci dépendra la poursuite ou non de la méthode.

4. *Chimiothérapie neuroleptique.* — Elle est considérée comme très dangereuse car à long terme elle produit de nombreux effets secondaires nuisibles, dyskinésies tardives ainsi que d'autres risques encore mal connus pour la santé de l'enfant. La chimiothérapie est souvent efficace dans l'agitation et pour diminuer l'hyperactivité. Celle-ci doit être sous surveillance médicale. La conduite visée doit être clairement définie et les changements notés ; on doit prévenir les adultes responsables des possibles effets secondaires. Ceux-ci doivent observer soigneusement les modifications du comportement et les retransmettre au médecin afin d'ajuster la dose et le choix du médicament. Médecins, parents et enseignants partagent tous la responsabilité de savoir quel est le suivi médical nécessaire (analyses de sang etc...) et doivent s'assurer que l'enfant est suivi avec la fréquence nécessaire. L'effet des médicaments doit être contrôlé régulièrement. Aucun traitement neuroleptique ne sera entrepris si ce n'est dans des temps bien définis, afin de le réviser ou de le terminer. Les fenêtres thérapeutiques ou les fins de traitement peuvent provoquer des recrudescences des comportements visés, sur de courtes durées et ne doivent être considérées qu'à la lumière du projet thérapeutique. Il peut exister des variations considérables dans les effets d'un médicament sur différents enfants et au cours d'une journée. Les essais thérapeutiques doivent être limités et les effets primaires et secondaires doivent être relevés et notés.

Choix de la conduite visée

Les méthodes comportementales décrites au préalable sont utilisées pour modifier une conduite déterminée chez un enfant. S'il est facile de qualifier un enfant d'agité, d'insupportable ou d'hyperactif, il est plus délicat par contre de définir par où l'on va commencer à travailler avec lui pour améliorer son comportement. Les techniques comportementales sont plus efficaces lorsqu'on ne vise qu'une ou deux conduites à la fois et pas à pas. Le choix de l'objectif adéquat répondra aux considérations suivantes.

Possibilités de changement

Le niveau de développement atteint par l'enfant fixe le seuil et le type de comportement qu'il est capable de présenter et de dominer. Combien de temps peut-il rester assis, faire attention ou répondre au langage. Quelle est sa capacité à contrôler ses instincts. Combien de temps peut-il attendre une récompense (ou ce qu'il veut) et dans quelle mesure, il comprend « les séquences » Si... alors ». Les attentes de changement de ces comportements doivent se situer dans les limites raisonnables dictées par le développement. L'adulte peut s'en faire une idée raisonnable en observant l'enfant tout au long de la journée. Par exemple : tel enfant, capable de s'asseoir et de s'intéresser à son émission de T.V. favorite pendant 5 minutes, peut en faire autant lorsqu'il s'agit de son temps de travail ou des repas. Si dans ses moments de détente il ne prête à rien plus de 2 minutes d'attention, tenter de lui apprendre par des modifications comportementales de rester assis 10 minutes sur une même activité serait une erreur. D'autre part, les possibilités qu'a un enfant d'inhiber ou de contrôler certains comportements sont aussi limitées. Pour beaucoup d'enfants autistiques ou ayant des troubles du développement, il est difficile de limiter les persévérations dans le cours de la pensée ou du langage, les rituels, les frayeurs irraisonnées et jusqu'à un certains point leurs conduites d'auto-stimulation. Quand l'adulte tente de modifier une conduite qui se trouve hors des possibilités de l'enfant, l'enfant peut y parvenir un certain temps mais généralement d'autres comportements agressifs ou auto-destructifs apparaissent. Par contre, nous remarquons que de nombreux comportements autistiques diminuent spontanément à mesure que l'enfant développe de nouvelles facultés et diversifie ses réponses.

Priorités dans les choix

Le projet de prise en charge visera les comportements indispensables à l'adaptation réussie de l'enfant à son cadre de vie. Au chapitre I, nous avons exposé la place prépondérante accordée aux conduites qui menacent l'enfant et cette discussion (p. 11 à 13) peut servir de référence lorsqu'on fixe des priorités. Les actes qui mettent en danger physique l'enfant ou les autres sont facilement reconnus comme étant pertinents. Cela devient plus difficile de choisir une cible privilégiée lorsqu'il s'agit d'efforts pour améliorer l'apprentissage. Par exemple « l'échange du regard » est souvent visé. Parfois, on exige cela d'un enfant qui utilise déjà efficacement son regard pour percevoir ce qui se passe autour de

lui (avec l'adulte et les objets) soit par un coup d'œil rapide, soit par un regard périphérique mais l'adulte décide qu'il doit le regarder bien en face. Avec de l'entraînement, il est possible d'y parvenir mais généralement le regard de l'enfant est « vide », il attend une récompense et sa perception et sa compréhension de la communication ne s'en trouvent pas améliorées.

Par contre, on visera de façon prioritaire les actes suivants : « regarde, fais pareil, montre du doigt, dis, met, viens, arrête, prend et attend ». Tous sont nécessaires à l'amélioration des capacités d'apprentissage.

Fréquence du comportement

Les techniques sont plus efficaces lorsque le comportement visé est fréquent. Ce qui signifie que l'enfant va être confronté plus souvent à l'expérience et aux conséquences et ainsi va apprendre la nouvelle règle plus vite. Certains actes n'ont de conséquences dangereuses qu'occasionnellement, par exemple : jeter des bocaux en verre pour les voir se briser. Par contre, le fait de lancer des objets qui ne cassent pas est probablement très répandu. Il devient alors pertinent de décider que : « Ne plus lancer d'objet » sera un comportement-cible. Le programme visant ce comportement se centrera alors autour de la possibilité de stopper tout jet d'objet, inadéquat qu'il soit dangereux ou pas. Lorsqu'une conduite problématique ou dangereuse est choisie pour être modifiée, on doit aussi prévoir des façons de récompenser l'apparition des conduites alternatives.

Dans leur ensemble les échanges adulte-enfant doivent être largement positifs. C'est pourquoi à chaque objectif négatif visé (comportement à réduire) correspond un « objectif positif » (conduite alternative à faciliter). Par exemple, si nous choisissons de diminuer le fait de « jeter », on récompensera toute conduite visant à « déposer » les objets (dedans, dessus, à côté). La manière dont le comportement alternatif est présenté à l'enfant pèse lourd dans la réussite du projet.

Façon d'exprimer la satisfaction ou la réprobation

Les comportements-cible à modifier doivent être clairement définis tant pour l'adulte que pour l'enfant. Ces méthodes donnent de meilleurs résultats lorsqu'elles sont utilisées systématiquement par tous les adultes

au contact de l'enfant. Les règles sont acceptées plus rapidement si elles sont universelles, que si elles ne sont valables que dans quelques endroits. Même lorsqu'il n'y a qu'un seul adulte impliqué, il lui sera difficile d'être cohérent si l'objectif n'est pas clair pour lui. Si on souhaite qu'un enfant vienne lorsqu'on l'appelle, il est nécessaire de savoir ce qu'on entend par là. S'agit-il de venir dès le premier appel, le deuxième, le cinquième ou tout simplement de venir. Lorsque les décisions restent floues, chaque adulte les interprête au gré de son humeur. Elles sont alors moins cohérentes, donc plus difficiles à introjecter. Si, par contre, le consensus définit que l'enfant doit venir après trois appels, ce que « venir » signifie, est alors parfaitement clair.

Il est également indispensable de renvoyer à l'enfant, une image précise de ce que vous voulez ou ne voulez pas qu'il fasse. Une phrase comme « c'est bien » ou « tu es gentil » peut être agréable à entendre mais ne donne que peu d'indications à l'enfant sur un comportement donné. Une phrase telle que « gentil d'être assis » ou « merci de donner » le renseigne exactement sur ce qu'il a bien fait et fait plaisir à l'adulte. Les comportements indésirables doivent être clairement signifiés à l'enfant par exemple « pas mordre » un enfant ne possédant que peu de langage aura en plus besoin d'un geste ou d'un signe pour comprendre de quoi il s'agit exactement. Le langage utilisé pour indiquer à l'enfant, le comportement souhaité, doit toujours se trouver dans ce qu'il peut comprendre. On prendra d'extrêmes précautions pour féliciter un enfant pour quelque chose qu'il n'a pas fait, par exemple « gentil de ne *pas* jeter ». Si l'enfant ne possède pas la notion « *ne pas* », il ne comprendra pas cette phrase et se demandera pourquoi on lui parle de « jeter ».

Choix des interventions

Lorsque l'objectif comportemental a été défini, tous les adultes doivent se mettre d'accord sur le but qui permette le changement et choisir une stratégie à la fois acceptable et pratique. Seront d'abord imaginées les démarches positives avant d'en essayer d'autres, elles aussi les moins restrictives ou négatives possibles. Il est indispensable que, famille et école agissent en concertation et de façon cohérente. L'enfant aura bien entendu du mal à se repérer si un de ses actes est ignoré à l'école. (Car celle-ci emploie l'extinction) alors qu'il est puni à la maison (où là, on l'isole pour cela). Parents et enseignants doivent définir ensemble l'objectif comportemental ainsi que la stratégie et les méthodes à employer. Ensemble ils fixeront une période d'essai après laquelle l'efficacité de l'intervention est évaluée.

Évaluation de l'efficacité

Toute stratégie visant le comportement doit être jugée sur la base des changements objectifs. Comme nous le montrions précédemment, il est utile d'insister lorsqu'une technique n'apporte pas de résultats ou quand elle n'est plus nécessaire. Nous ne souhaitons pas qu'un enfant en soit encore à attendre des friandises s'il peut être tout aussi bien motivé par des félicitations ou par la satisfaction qu'il tire lui-même de sa propre compétence. Nous ne souhaitons pas non plus qu'un enfant soit puni lorsqu'il ne peut en comprendre la raison, lorsqu'il s'avère n'être pas en mesure de contrôler sa conduite, ou s'il ne trouve pas la punition en question désagréable. Les impressions subjectives du style (« je sens que » « quelque chose me dit que... ») ne sont pas une bonne manière d'évaluer les changements. Les enfants autistiques et proches conduisent souvent l'adulte à échafauder des suppositions intuitives erronnées. Leur regard vif leur donne l'air de comprendre ce qui est dit ou demandé. Leur rire produit une impression de joie ou de plaisir en rapport avec la situation concrète. On ne peut se baser sur ces impressions pour juger les résultats d'une prise en charge.

Le comportement actuel de l'enfant en terme d'actes doit être le point de départ de l'évaluation. Nous devons savoir quand apparaît et combien de temps dure un comportement (en minutes et secondes) ; la fréquence de celui-ci doit être relevée sur une période donnée. Seules des notes prises objectivement avant et après permettent de tirer des conclusions objectives sur les résultats des méthodes employées.

Relevé des comportements. Tableaux

Le besoin de données et d'observations objectives a déjà été mentionné. Les tableaux ne sont pas toujours nécessaires, surtout lorsque les conséquences sont évidentes ; mais ils offrent des avantages dans certaines circonstances, et sont tout à fait nécessaires dans d'autres.

Avantage des tableaux :

1. Le seul fait de tenir le compte et de noter les comportements indésirables a souvent pour effet d'en réduire la fréquence.

2. Quand l'intervention ne donne qu'un résultat partiel, pas évident, les relevés sur tableaux indiquent objectivement ce qui a changé et qui parfois échappe à l'observation subjective ou occasionnelle.

3. Les tableaux permettent de mettre en évidence les résultats et de discuter avec d'autres personnes concernées.

4. Lorsque le comportement ou la méthode utilisée présente un certain risque pour l'enfant ou son milieu, ils deviennent indispensables pour limiter ce dernier et améliorent le recueil des données.

Ceci est peut être inutile lorsqu'on utilise des méthodes douces pour des comportements peu gênants. Voici quelques exemples : Une mère souhaitait que son fils arrête de manger avec les doigts alors qu'il savait se servir d'une cuillère depuis longtemps. Elle décide alors de lui retirer l'assiette 10 secondes chaque fois qu'il le fait, il n'y eut aucun besoin de faire un quelconque tableau car l'enfant comprit vite la règle, l'efficacité étant tout de suite évidente. Un autre parent, mère d'une enfant lente dans ses apprentissages, eut besoin de faire un tableau avec le même objectif. Elle détestait sévir, craignant que l'enfant ne mange pas suffisamment et trouvait plus commode de la gronder seulement. Elle fut d'accord malgré tout pour faire un essai. Elle nota la fréquence avec laquelle l'enfant mangeait avec les doigts avant l'essai (relevé initial), puis releva le nombre de fois à chaque repas pendant cinq jours. Sans le tableau et le contrat sur cinq jours, elle se serait découragée et n'aurait pas essayé correctement cette méthode. En effet, face à une nouvelle règle, l'enfant répond souvent au début en augmentant le comportement indésirable ; c'est pourquoi il est nécessaire de poursuivre la démarche pendant plusieurs jours avant de la décréter inutile. Les tableaux permettent en outre de noter les effets indésirables qui peuvent apparaître en même temps. On doit pouvoir juger entre un essai « intéressant » et celui qui a des effets secondaires indésirables.

Les tableaux ne sont utiles que lorsque l'adulte les trouve commodes et réalisables.

C'est pourquoi ils doivent eux aussi être personnalisés en fonction des possibilités et du temps dont dispose l'adulte. Les tableaux suivants sont des exemples extraits de notre pratique clinique, ils illustrent l'aspect personnel qu'il est indispensable de maintenir si l'on veut obtenir des données pertinentes. Les parents et enseignants doivent comprendre le but de telles observations, et de quelle façon les données recueillies leur permettent de choisir et d'utiliser les méthodes les plus efficaces.

Ces trois exemples illustrent chacun des buts différents :

1. but tendant à renforcer un comportement souhaité ;

2. but tendant à diminuer une conduite légèrement gênante ;

3. et but tendant à la diminution d'un problème sérieux.

Une description rapide du problème en question est faite, suivie ensuite d'un commentaire sur la finalité du tableau pour évaluer l'efficacité.

Exemple 1 : intervention destinée à renforcer une conduite souhaitée

PROBLÈME

John, enfant de 6 ans présentant des troubles du développement, avait commencé à apprendre la propreté il y a un an, et était capable de mettre et de retirer ses vêtements facilement. Au moment de ce relevé, il mouillait fréquemment son slip plusieurs fois par jour ; le gronder ou le punir légèrement, réponses spontanées des parents et des enseignants, s'était avéré inopérant. La « réparation intensive » en le

TABLEAU V. — TABLEAU DESTINÉ À L'OBJECTIF SUIVANT : NE PAS MOUILLER SON SLIP — JOHN (données fictives).

But : Le faire contrôler sa propreté.
Objectif visé : Ne pas mouiller son slip.
Enfant : John.

	Date	*Sale*	*Propre*	*Récompense*
Relevé initial	Vendredi	IIII	I	0
	Samedi	~~IIII~~ I	II	0
	Dimanche	~~IIII~~	III	0
	Lundi	II	II	0
	Mardi	III	I	0
	Mercredi	III	II	II
	Jeudi	II	III	III
	Vendredi	I	IIII	IIII
	Samedi	IIII	~~IIII~~	~~IIII~~
	Dimanche etc.	II etc.	IIII I etc.	IIII I etc.

faisant nettoyer à chaque oubli, avait été tentée mais prenait trop de temps à contrôler. L'intervention suivante visant à créer un renforcement positif fut exposée et reçut l'accord des différents adultes impliqués. Parents et enseignants notèrent les données sur un tableau et échangèrent leur point de vue sur les résultats.

But : Apprendre à John à ne plus mouiller son slip.

Finalité du tableau. — Puisque nous souhaitons savoir si cette technique va l'aider à se responsabiliser côté propreté, nous devons savoir exactement combien « d'accidents » il a actuellement (relevé initial) ; ensuite, lorsque nous commencerons à le récompenser lorsque « le slip est propre », nous verrons si cela produit un changement. Sur deux semaines, nous saurons clairement si cette méthode est efficace ou non.

Technique :

1. Affichez le tableau V sur le mur des toilettes. Ayez des récompenses à proximité.

2. Toutes les heures, appelez John demandez lui d'enlever son pantalon et de regarder si son slip est propre. Si oui, récompensez-le tout de suite et félicitez-le. Si non, notez « slip sale », changez le immédiatement ; sans faire de commentaires et sortez.

Conclusion : — La méthode est efficace, les voyages aux WC sont réduits à trois fois par jour. Toutes les demi-heures, John est félicité et caliné, on lui dit que « c'est un gentil garçon, très propre ».

Exemple 2 : réduire un problème de comportement légèrement gênant

PROBLÈME

Jenny, une petite fille autistique de 5 ans, rendait les repas pénibles en mangeant sans arrêt avec les doigts. Elle adorait la nourriture et dévorait tout ce qu'elle pouvait « piquer », très rapidement et salement.

Sa mère l'avait grondée et réprimandée sans succès. Jenny n'avait qu'une compréhension du langage très réduite et ne prêtait pas toujours attention aux paroles. Elle savait se servir d'une cuillère.

But : Réduire le fait de manger avec les doigts.

Finalité du tableau. — Puisque vous instituez une nouvelle règle pour Jenny, sans vous servir de mots pour cela, cela prendra quelque temps avant qu'elle ne comprenne ce que vous attendez d'elle. Vous devrez poursuivre votre démarche au moins pendant une semaine à chaque repas avant de voir si cela porte ses fruits ou non. Ne vous découragez pas si au début c'est pire. Soyez patiente toute la semaine.

Méthode :

1. Faites un relevé initial. Pendant deux jours, marquez sur un tableau la quantité de fois dont elle se sert de ses doigts sans rien lui dire ni faire (tableau VI).

TABLEAU VI. — TABLEAU DESTINÉ À DIMINUER L'USAGE DES DOIGTS PENDANT LES REPAS (données fictives).

But : Améliorer la tenue à table.
Objectif visé : Diminuer l'usage des doigts.
Enfant : Jenny.

	Date	*Petit déjeuner*	*Déjeuner*	*Dîner*	*Total*
Relevé initial	4/9	~~IIII~~ III (8)	~~IIII~~ I (6)	~~IIII~~ ~~IIII~~ I (11)	25
	5/9	~~IIII~~ I (6)	IIII (4)	~~IIII~~ IIII (9)	19
	6/9	III (3)	~~IIII~~ (5)	~~IIII~~ I (6)	14
	7/9	II (2)	III (3)	~~IIII~~ ~~IIII~~ II (12)	17
	8/9	I (1)	~~IIII~~ (5)	~~IIII~~ II (7)	13
	9/9	(0)	II (2)	III (3)	5
	10/9	II (2)	I (1)	II (2)	5
	11/9	(0)	I (1)	(0)	1
	12/9				
	13/9				

2. Chaque fois qu'elle met les doigts dans son assiette, retirez-la-lui 10 secondes, ne faites rien de plus. Marquez sur un tableau et redonnez-lui son assiette. Montrez-lui la cuillère ou remettez-la lui dans la main.

Conclusion. — Jenny a vite appris de quoi il retourne, le tableau était incomplet mais sa mère a continué à utiliser ce geste à chaque « rechute ».

Exemple 3 : diminuer un problème de comportement sérieux

PROBLÈME

Jimmy, petit garçon de 4 ans, hyperactif déchirait tous les papiers se trouvant à sa portée.

Opérant de manière générale à un niveau mental de 2 ans, mais possédant une certaine compréhension du langage, Jimmy ne répondait pas aux ordres et riait quand on lui donnait la fessée. Il exigeait une surveillance permanente et tous les livres, journaux, lettres et autres papiers devaient être hors portée.

But : Réduire le fait de déchirer des papiers.

Finalité du tableau. — Ce tableau nous permettra de répondre aux questions suivantes :

1. Jimmy sait-il qu'il ne doit pas déchirer les papiers (attend-il votre réponse ?) ;

2. est-il capable de s'en empêcher (de s'arrêter même momentanément ?) ;

3. est-ce que cela lui est désagréable d'être isolé (pleure-t-il, revient-il ?) ;

4. que peut-on lui proposer d'autre ? (autre activité possible ?).

On pourra répondre à ces questions en l'observant de près et en notant sa façon de répondre. Après un essai de deux semaines, nous serons plus à même de savoir ce que nous pouvons attendre de lui par rapport à cette habitude.

Méthode. — Dès qu'il déchire un papier, allez vers lui et dites-lui fort : « pas déchirer » avec l'air en colère. Isolez-le au coin. Notez ceci sur le tableau VII et attendez une minute. Ouvrez la porte, ramenez-le et proposez-lui autre chose à faire. Félicitez-le s'il le fait.

S'il se fâche et pleure, recommencez (laissez un journal ou une revue sur la table, mais assurez-vous également que ses jouets sont aussi accessibles, ceux avec lesquels il joue volontiers).

TABLEAU VII. — TABLEAU VISANT LA DIMINUTION DE L'IMPULSIVITÉ (données fictives).

But : Réduire l'impulsivité.
Objectif : L'empêcher de déchirer des papiers.
Enfant : Jimmy.

Date		*Est-ce qu'il connaît votre réponse ?*		*Peut-il s'en empêcher ?*		*N'aime pas être isolé*		*Activité alternative*
Date	Heure	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	
4/9	3 h 00		×		×	×		Cubes
4/9	3 h 40		×		×		×	—
4/9	3 h 42		×		×	×		—
4/9	3 h 43	×		×		×		Autos
5/9	4 h 20		×		×	×		TV
5/9	4 h 50		×	×				—
5/9	4 h 52	×		×		×		Sortie
6/9	4 h 50	×		×		×		Cubes
8/9	5 h 15		×		×	×		Jeu d'anneaux
8/9	5 h 30	×		×		×		—
8/9	5 h 32	×		×		×		Diner
11/9	5 h 30	×		×		×		Diner

Conclusions. — Les données suggèrent ceci :

1. Jimmy n'aime pas être isolé ;
2. il commence à anticiper vos réactions et à connaître les conséquences de son geste ;
3. il commence à se contrôler, c'est encore une « émergence » ;
4. la conduite est plus fréquente à l'heure du dîner.

Sa mère décide de continuer le tableau mais introduit deux changements :

1. Enlever tous les papiers une heure avant le dîner ;
2. lui proposer une activité à cette heure-là.

Le tableau VIII montre un exemple des réponses pensées pour Tommy.

TABLEAU VIII. — COMPORTEMENT.

Enfant : Tommy D. Date : 9 octobre 1978

1) Problème actuel : les parents racontent que Tommy est polarisé sur ses « bâtons » (petits bâtonnets ramassés par terre) et sur ses autos. Il les aligne en rangées, les bâtons sur le sol de la cuisine, les autos devant la porte d'entrée ou dans l'escalier. Si l'un d'eux est changé de place, soit involontairement soit sciemment, il pique des colères qui durent parfois une demi-heure, il se mord souvent la main au cours de ses crises de rage. Comme cela devient impossible pour la famille, et son frère de 3 ans, John, d'éviter de toucher aux bâtons/autos quand ils sont dans la petite cuisine, les colères arrivent au moins plusieurs fois par jour. Son père raconte qu'il s'oppose souvent avec sa belle-mère au sujet de la conduite à tenir, et sa mère se sent tiraillée entre les deux et souvent découragée.

2) Historique du problème : jusqu'à l'âge de 2 ans, Tommy s'est toujours promené avec un bâton dans la main droite, s'inquiétant si on le lui enlevait. Il y a 1 an, il a commencé à collectionner les bâtons et à les aligner dans la cour. A cette époque, il a commencé à s'intéresser aux petites autos et à les aligner devant la porte d'entrée. Au début, ses parents se réjouirent de le voir jouer avec plaisir, ils le sentaient tout à fait adroit et essayaient de ne pas le déranger ni de l'interrompre. Quand il commence à les introduire dans la maison, ils continuèrent à respecter son jeu jusqu'à ce que cela devienne de plus en plus difficile et agaçant de devoir enjamber ou les éviter. La rigidité et l'intolérance aux changements de Tommy empêchaient les parents de profiter des quelques heures conjointes à cause des colères et des morsures de main. Progressivement, les parents appréhendèrent de lui mettre des limites par crainte des colères.

3) Efforts antérieurs pour contrôler le comportement : M. et Mme D. essayèrent de déplacer les bâtons et les autos, en les mettant dans sa chambre. Lorsqu'il se mettait en colère, M. D. essaya les fessées ; comme il criait encore plus fort, ils lui permirent de continuer, sa grand-mère étant de son côté. Elle disait qu'elle pouvait arrêter ses colères en l'aidant à remettre ses jouets en ordre. Mme D. essaie de l'isoler dans sa chambre pour le « calmer ». Bien que ce soit le cas, elle supposait qu'il continuait à se mordre la main dans la chambre et les cris recommençaient dès que les jouets étaient déplacés.

4) Buts et raisons :

a) Accroître une conduite alternative adéquate : l'exercer à tolérer un peu plus le changement dans ses rituels.
b) Réduire le comportement gênant : diminuer les hurlements et les colères.
c) Considérations dans le choix des buts : bien que M. et Mme D. aient également relaté les « accidents » de propreté et les accès de colère, c'est cette dernière conduite qui dérange le plus toute la famille. La crainte de déclencher une colère les a empêché de lui mettre des limites et provoque des conflits entre les différents membres. Les colères se produisent plusieurs fois par jour, souvent lorsque John s'approche avec ses autos ou si les bâtons et les autos de Jimmy sont changés de place. Cette longue histoire d'attachement anormal et excessif à ces jouets rend peu probable que les colères puissent être réduites sans modifier également ses rituels. Si on n'essaie pas de le faire, cette habitude lui causera des difficultés d'adaptation lorsqu'il commencera à fréquenter l'école.

5) Méthodes :

a) Qui ? Mère, père et grand-mère devront tous s'entendre sur la conduite à tenir puisqu'ils s'occupent tous de Tommy à différentes périodes. La mère pense que la grand-mère collaborera car elle souhaite vivement que Tommy puisse s'adapter à l'école.
b) Où ? Tous les adultes viendront au centre de guidance pour apprendre les méthodes et les techniques comportementales. Sa mère pense travailler avec Tommy pendant la semaine. Le père pendant les week-ends et la grand-mère peut n'importe quand.
c) Quand ? Les parents feront un relevé initial sur une semaine et commenceront à mettre la méthode en pratique dès leur retour du centre de guidance. Le relevé initial contiendra un bref résumé de chaque colère, quand elle a lieu et combien de temps elle a duré.

BUT 1 : Améliorer la tolérance aux changements dans les jeux ritualisés.
Objectif visé : donner des bâtons ou des autos à l'adulte sans protester.
Matériel : 2 boîtes à chaussures, 5 bâtons, 5 autos, raisins secs et noisettes.
Méthode :

1re étape. — Servez-vous des autos et des bâtons pour faire une activité de tri comme l'indique l'exemple de programme à la maison (voir Chap. 8). Lorsque c'est fait, demandez à Tommy de remettre chaque catégorie d'objets dans la boîte à chaussures et remerciez-le avec un raisin sec ou félicitez-le.

2e étape. — Lorsqu'il le fait sans protester, refaites-le de même pendant les moments de détente lorsque Tommy joue par terre. Mettez les boîtes devant lui, sur le sol, demandez-lui de vous donner un bâton, montrez-lui

un raisin sec et donnez-le lui dès qu'il vous a donné un bâton. Félicitez-le et récompensez-le chaque fois. Continuez jusqu'à ce que 3 bâtons sur 5 soient dans la boîte (ou autos).
Félicitez-le verbalement quand il vous aide (« merci » ou « bien » « aider »), faites-lui un petit calin et souriez-lui en même temps. Lorsqu'il aura fini, faites-le tourner à bout de bras et donnez-lui ses friandises préférées (cacahuètes). S'il arrive à finir sans se mettre en colère, une des causes déclenchantes aura été supprimées.

BUT 2 : Limiter la durée de l'accès lorsque la colère a commencé.
Objectif visé : limiter la crise à une minute.
Méthode :

1re étape. — Dès que Tommy commence une colère, regardez-le, dites-lui fermement « pas de colère » puis ignorez-le, tournez-lui le dos et « éteignez » son comportement. S'il arrête, immédiatement faites attention à lui, souriez, calinez-le, dites-lui « bien, calme » et mettez votre doigt sur ses lèvres. Mettez le bâton ou l'auto dans la boîte et donnez-lui un raisin sec ou une noisette. Si la colère ne s'arrête pas, comptez lentement jusqu'à 10 et faites comme suit :

2e étape. — Répétez votre ordre en parlant fort et fermement « pas de colère » et emmenez-le rapidement vers la chaise et asseyez-le. Restez derrière la chaise en l'empêchant de se lever, tenez-lui les épaules si besoin. Maintenez-le assis 1 minute sans rien dire, puis laissez-le ; si la colère continue, ramenez-le à la chaise encore 1 minute. Répétez cela jusqu'à ce qu'il se calme, comptez le nombre de fois nécessaire. Si Tommy se débat pour se lever, utilisez un vêtement pour le contenir et le maintenir assis, ne luttez pas avec lui et évitez toutes sortes d'échange pendant ce temps. Affichez le tableau suivant au mur près de la chaise et notez ce qui s'est passé.

6) Evaluation des progrès :

a) Relevé initial pendant une semaine avant de commencer :

Date	*Heure de la crise*	*Durée en minutes*

b) Tableau II : but - 2 semaines puis réévaluation.

Date	*Heure de la crise*	*Durée*	*Type de contrainte*

7

stratégies et méthodes éducatives

Nous avons traité du choix des buts et des objectifs dans les 7 fonctions mentales, les chapitres 3 à 5, et du comportement et de la conduite à tenir au chapitre 6. Dans chacun de ces thèmes, nous faisons allusion aux méthodes et au cadre pédagogique. En effet, il était pratiquement impossible de donner des exemples sans se référer à eux. Nous les exposons en détails dans ce chapitre, puisqu'ils sont partie intégrante de tout projet éducatif.

— Par cadre pédagogique, nous entendons tout ce qui touche au temps, lieu et matériel défini avant de commencer la séance de travail.

— Par méthode, nous entendons le rôle du parent-enseignant dans l'inter-action de tutelle.

Cadre structuré

Il y a moins d'une dizaine d'années encore, on croyait que les enfants autistiques et atteints de troubles du développement souffraient de sentiments et de désirs réprimés. Il s'en suivait que leur éducation devait avoir lieu dans un cadre non structuré permettant leur libre expression. Notre propre expérience ainsi que nos recherches (Schopler et coll. 1971) coïncident avec les conclusions des autres chercheurs qui démon-

trèrent le non-fondé de cette croyance. En fait, le manque de situation structurée augmente le désarroi des enfants et leur comportement psychotique contrairement à ce qui se passe pour ces mêmes enfants dans un cadre structuré. De plus, nous avons trouvé qu'il existe une grande variabilité de réponse de ces enfants au cadre. Des enfants opérant à un niveau de développement limité, ont besoin d'un cadre plus structuré et se trouvent davantage perdus dans des structures non directives que des enfants de meilleur niveau qui possèdent déjà des capacités leur permettant de s'organiser dans un tel contexte.

C'est pourquoi, les parents-enseignants doivent porter une extrême attention à planifier soigneusement : où, quand, comment et avec quoi la leçon doit se faire. Les parents, chez eux, et les enseignants, en classe, rencontreront les limites dictées par leur situation et leurs autres responsabilités. Toutefois, la meilleure solution devra prendre en compte les points suivants :

1. Lieu. — Celui-ci doit être confortable et exempt de distractions, telles que bruit et mouvement. A la maison, ceci peut signifier une pièce séparée, loin du téléviseur. A l'école, ce peut être un paravent évitant à l'enfant de suivre les déplacements des autres. Le même cadre sera utilisé de façon régulière afin que l'enfant l'associe avec ce qu'on attend de lui lorsqu'il travaille. S'il s'agit d'un enfant très agité, il peut être utile de placer la table de travail en diagonale dans un angle de la pièce et d'y asseoir l'enfant.

2. Moment. — Le moment doit être choisi de telle sorte qu'il puisse être le même tous les jours. A la maison, ce peut être toujours après le dîner [1]. A l'école, ce peut être toujours le matin, après l'arrivée et l'appel des élèves. Il est souvent utile de prévoir la place du travail avant une activité souhaitée (par ex. juste avant le programme de télévision favori, ou avant le goûter). Cela accentue la participation de l'enfant d'attendre quelque chose quand son travail est fini. Les enfants s'habituent mieux à de courtes séances à la maison plutôt qu'à celles qui sont longues ou imprévisibles. Lorsqu'un enfant a pris l'habitude de travailler à un moment régulier, il va souvent de lui-même chercher ses affaires pour montrer qu'il l'attend lorsque c'est l'heure.

3. Durée. — La longueur de la séance de travail doit être planifiée en fonction des possibilités de l'enfant à fixer son attention et des

1. NDT : aux États-Unis vers 18 heures.

contingences de l'emploi du temps des parents/enseignants. Une séance peut varier de 10 minutes à une heure, suivant l'enfant. Chaque séance comprendra plusieurs activités différentes. La durée de chacune et l'allure à laquelle on passe à la suivante, peut varier d'un jour à l'autre, la concentration et la rapidité de travail de ces enfants étant souvent irrégulière. Bien qu'il soit important de prendre en compte les fluctuations d'attention et de tolérance aux frustrations, il n'est pas recommandé de le laisser interrompre une activité à son premier désir. Son attention et sa capacité d'organisation s'accroissent rapidement lorsqu'on attend de lui « qu'il finisse » ou qu'il fasse encore « un effort ». De plus, lorsqu'il veut interrompre sa tâche en cours de route, on doit chercher à comprendre la raison de ce désintérêt. Bien que les raisons puissent en être nombreuses, elles se divisent généralement en deux grandes catégories : ou bien la tâche est trop difficile donc désagréable, ou bien celle-ci est adaptée, mais il est opposant. La réponse des parents/enseignants dépend de la raison qui soustend le désintérêt de l'enfant. Si la tâche était trop difficile, l'adulte peut lui donner un petit coup de main extra. Si, par contre, l'enfant a déjà terminé correctement, à un autre moment, le travail, on lui demandera de le finir tout seul. Toutefois, on devra veiller à ne pas prolonger les séances, même si l'enfant travaille bien, à moins de lui donner le choix de s'arrêter ou non au temps fixé. Sinon, il retiendra qu'une attitude indisciplinée ou opposante est le moyen le plus efficace pour interrompre le travail.

Lors de la progression pas à pas au cours d'une tâche, ou d'un exercice à l'autre au cours d'une séance, le parent/enseignant doit veiller à ce que l'allure ne soit ni trop lente, ni trop rapide. Les signes montrés par l'enfant (par ex. paresse, auto-stimulation, tension croissante) aident les parents/enseignants à ajuster ce rythme.

Choix du matériel

Dans le choix du matériel, on tiendra soigneusement compte des préférences de l'enfant pour les couleurs, formes, textures et objets. Pendant l'évaluation préalable, on peut souvent observer de fortes préférences ou des fixations, par exemple pour des autos, des revues, des odeurs fortes, la couleur rouge, etc. Il peut aussi s'agir de répulsions pour, par exemple, des marionnettes, des bruits forts, du matériel collant. Au contraire, elles peuvent aussi aider à l'apprentissage. Quelques enfants sont si distraits par certains matériaux (surfaces brillantes, bâtonnets, colle, objets qui roulent) qu'ils ne peuvent se concentrer sur un travail

si on les utilise. On les remplacera par des objets que l'enfant aime manipuler mais qu'il n'utilise pas de façon stéréotypée ou auto-stimulatrice.

Le matériel doit être d'accès facile. On préfèrera des objets domestiques les plus courants. Peu de parents ou d'enseignants ont les moyens d'acheter le matériel pédagogique coûteux disponible dans le commerce. S'ils le font, la tentation est grande de continuer à s'en servir au-delà du temps utile à l'enfant. Outre les problèmes de coût, « les programmes pédagogiques » vendus dans le commerce ne sont pas toujours faciles à appliquer à la carte à un enfant particulier. On doit leur parler avec des mots immédiatement utilisables dans leur vécu quotidien, ceux qui leur servent pour dire ou demander ce qu'ils veulent. Des images de la vie d'une ville ou des scènes de la ferme ne peuvent pas être toutes deux pertinentes pour le même enfant. Un enfant qui ne connaît pas le nom de ses propres vêtements, n'a pas besoin de connaître les noms des animaux du zoo. Bien sûr, il est plus facile d'acheter certains objets que de les fabriquer à la maison (puzzle, cubes, planches à clous, perles et Lego, etc.).

Toutefois, il existe aussi différentes manières de les utiliser. D'une façon générale, nous préférons fabriquer notre propre matériel.

Le guide suivant peut vous aider à bien choisir des objets qui seront :

a) Sûrs : évitez le matériel dangereux qui demande une surveillance constante quand l'enfant le manie.

b) Simples : utilisez des formes simples, des couleurs uniques. Évitez les dessins complexes, quadrillés ou banals et les surfaces brillantes. Ceux-ci tendent à distraire et confondre l'enfant qui se fixera sur de petits détails.

c) Courants : servez-vous des objets familiers à la maison ou à l'école, ceux dont le nom est le plus cité dans les conversations de tous les jours. Évitez les images fantaisie comme celles d'animaux drôles habillés comme des humains. Les enfants sont à un niveau concret et sont désorientés par des représentations imaginaires.

d) Faciles : utilisez ce qui est facile à saisir, soulever, manipuler. Des objets faciles à voir (couleurs vives, grande taille, figures uniques sans fond surchargé). Beaucoup d'enfants retardés ont peu développé la motricité fine et sont découragés par des tâches qui nécessitent de la force ou de la précision avec de petits objets.

e) Pertinents : utilisez des objets qui correspondent à son niveau de développement, revus et corrigés en fonction de ses intérêts et ses préférences (exemple : une pile d'anneaux que l'enfant peut faire tourner après assemblage).

f) Les récipients : les parents ou enseignants auront besoin de garder toutes sortes de récipients pour ranger, mais aussi pour présenter des objets à l'enfant pendant une activité. Les récipients les plus intéressants sont les boîtes à café, à chaussures, les plateaux-présentoirs à légumes, enveloppes, sacs en plastique, cuvettes.

Présentation du matériel

La façon et l'ordre avec lesquels est présenté le matériel au cours de la séance de travail comptent beaucoup. Ranger le matériel de chaque activité dans un récipient, évite qu'il ne tombe, ne glisse ou ne roule. De plus, cela réduit la confusion et la dispersion causées par le fouillis.

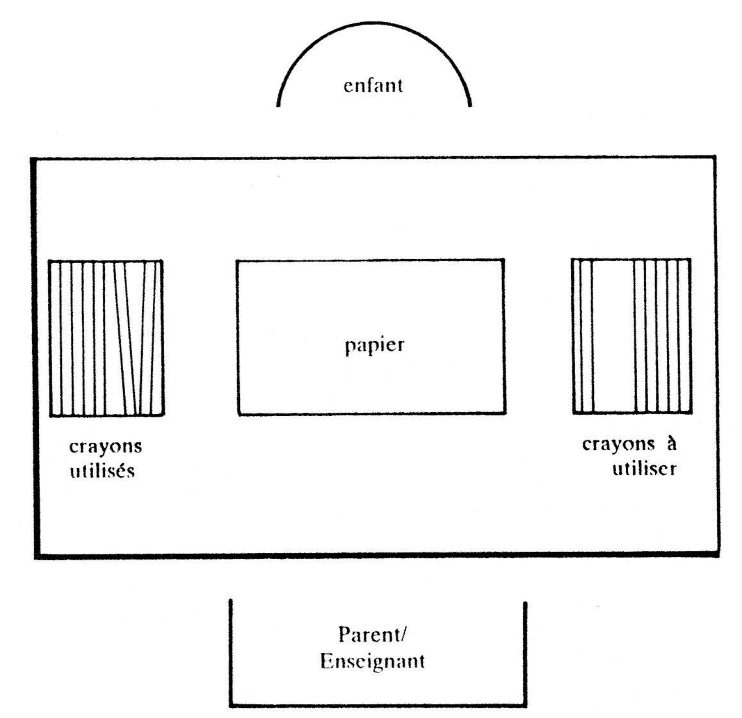


FIG. 7. — *Disposition du matériel pour le coloriage.* Tâche : l'enfant prend un crayon sur sa gauche, s'en sert sur un papier, le remet à sa droite puis en prend un autre dans la pile de gauche et continue jusqu'à ce qu'il ait fini.

Seul le matériel requis par l'activité en cours devra être visible. Quand différents objets sont placés sur la table, ils seront disposés clairement de manière à permettre de clarifier la présentation de la tâche. L'enfant doit voir facilement ce qu'il doit utiliser d'abord, où cela se trouve et où il doit le mettre quand c'est fini. Petits plateaux à compartiments, vide-poches et carrés de papier de couleur peuvent aider l'enfant à s'organiser. Les activités qui demandent à l'enfant de faire des gestes ou de parler peuvent être visualisées grâce à des jetons (par exemple, un enfant doit, à la demande, toucher les différentes parties de son corps. Une tasse et 10 jetons sont posés sur la table. Chaque fois que l'enfant touche une partie de son corps, un jeton est mis dans une tasse. L'enfant peut voir que ceci représente l'observation d'une étape de la tâche à effectuer et peut savoir combien de fois encore on va lui demander de toucher son corps. Quand certains enfants comprennent exactement, grâce à la visualisation, le pourquoi et le comment d'une tâche, ils sont plus motivés pour la continuer jusqu'à la fin. Les figures 7 à 9 montrent la manière d'organiser une activité en disposant et en présentant le matériel.

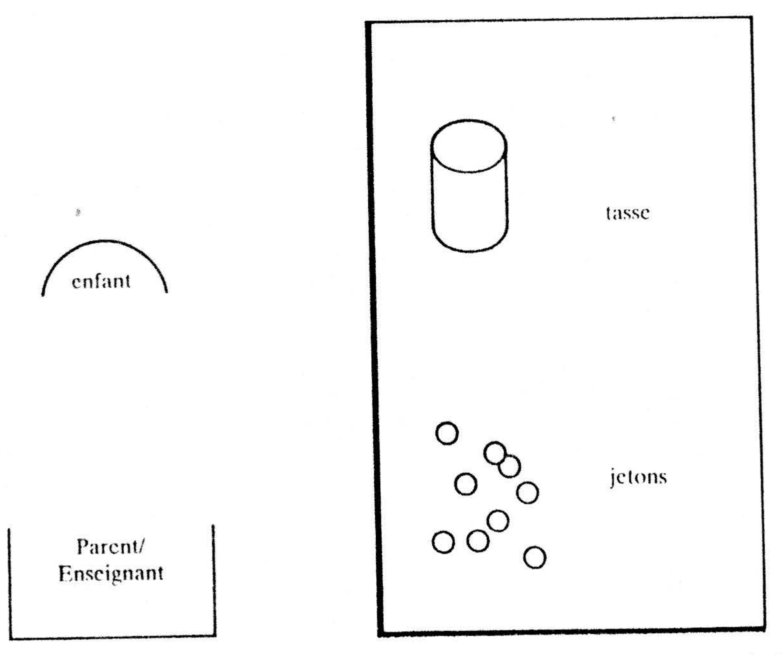


Fig. 8. — *Disposition du matériel pour la tasse à jetons.* Tâche : on demande à l'enfant « touche ton nez » (oreille, bouche) 10 fois. Chaque fois que la consigne est exécutée, un jeton est mis dans la tasse.

Méthodes

Pour aider un enfant à apprendre, nous l'observons avec soin. De cette façon, nous pouvons apprendre à mieux l'aider. Nous devons lui faire comprendre ce qu'on attend qu'il fasse.

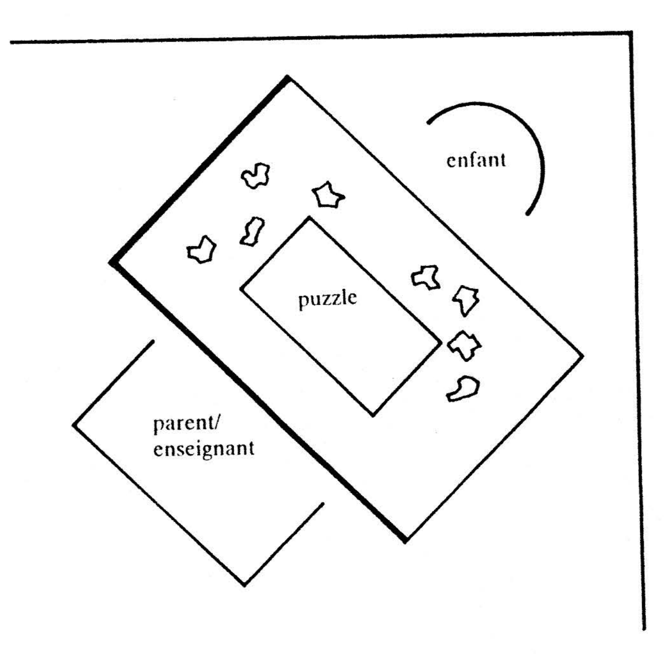


Fig. 9. — *Disposition du matériel pour la consigne du puzzle.* Tâche : l'enfant doit compléter un puzzle avant de se lever. Lorsqu'il a fini, on écarte la table pour qu'il sorte.

Nous devons lui montrer comment le faire de plusieurs manières, jusqu'à ce qu'il le fasse seul. Comment atteindre ce but dépendra des motivations de l'enfant, du niveau atteint, comme l'indiquent ses réponses. Certains enfants éprouvent peu de difficulté à travailler seuls sur une tâche qu'ils comprennent mais par contre, en ont de grandes avec ce qui est nouveau. Pour d'autres enfants, c'est l'inverse. Ils seront attentifs à des tâches nouvelles mais ne travailleront pas seuls à des tâches connues sans une attention et un encouragement continuels. Puisque le

but de cette pédagogie est de rendre chaque enfant apte à développer des capacités à des fins propres, nous décrirons différentes méthodes pour atteindre ce but.

Notre vision de la pédagogie est celle de l'interaction avec un enfant à qui l'on fournit différents degrés et forme d'aide. Les méthodes utilisées avec un enfant sont alors indissociables de sa réponse à l'interaction. Malgré cela, dans un souci de clarté, nous avons dressé une liste des méthodes qui nous ont le plus servi avec nos enfants. Classées grossièrement, elles vont de la plus grande intervention à l'aide la plus légère. Leur finalité est de présenter quelques unes des possibilités qui s'offrent au parent/enseignant, mais il ne s'agit pas d'un ordre à suivre pour un enfant donné.

• **Guider ses gestes.** — Ceci implique un contact direct et corporel avec l'enfant de qui l'on guide les gestes pour qu'il puisse accomplir une tâche. Parfois, le parent/enseignant peut n'avoir besoin de guider directement l'enfant que pour qu'il commence la tâche. A d'autres moments, il s'agit d'une technique utile pour l'enrôler à nouveau dans la tâche, lui rappelant à la fois que le parent/enseignant veut qu'il réalise une tâche et, en même temps, en quoi elle consiste. Cette technique exige peu d'effort de l'enfant et peut être particulièrement fructueuse lorsqu'on souhaite qu'un enfant commence une nouvelle activité sans erreur ou lorsqu'il s'agit d'une tâche particulièrement difficile.

• **L'assister directement.** — Le parent/enseignant lui tend le matériel nécessaire ou l'aide un peu à terminer son travail. Il peut s'agir de lui mettre les instruments en main ou de rapprocher l'enfant de la table.

• **Faire une démonstration.** — Ici le parent/enseignant réalise la tâche pendant que l'enfant observe. Après la démonstration, on lui demande de faire la même chose seul. Si c'est difficile, on recommence la démonstration en alternant progressivement tour à tour avec l'enfant (exemple : le parent/enseignant place une pièce de puzzle puis tend la suivante à l'enfant, puis le fait à nouveau à son tour, etc.)

• **Créer une habitude.** — Ce peut être une méthode pédagogique. En faisant répéter à l'enfant les gestes de trier, enfiler et empiler jusqu'à ce que cela devienne une habitude, le parent/enseignant peut l'aider à dominer une pratique jusqu'à ce qu'il la fasse sans aide. Lorsque l'enfant répète une activité, le parent/enseignant guide le travail, le récompense ou le modifie, si besoin. Cette technique présente un intérêt certain

pour des enfants qui adorent ce qui est ritualisé. On peut y introduire des éléments et des concepts nouveaux qui seront présentés de la même façon ; l'enfant peut alors accepter ce nouvel élément car la tâche lui est familière.

• **Donner des indices.** — C'est un signe destiné à donner une partie de la réponse pour encourager l'enfant dans sa tâche. Ce peut être hocher la tête, le toucher ou montrer du doigt un objet. Il peut s'agir d'une inflexion vocale qui indique à l'enfant qu'il est sur la bonne voie, ou lui souffler le début d'une réponse. L'indice suggère la réponse et est souvent suffisant pour que l'enfant termine seul. Ces indices peuvent être légers ou importants. Par exemple, un enfant à qui l'on dit « va vers la porte » et ne bouge pas, peut répondre à un rapide mouvement de tête dans cette direction, à une petite poussée ou à une plus insistante... Si on lui demande de nommer un bocal de bulles de savon, il peut se souvenir du mot lorsqu'il en entend les premiers sons ou il peut avoir besoin qu'on lui dise toute la première syllabe. Le parent/enseignant peut parfois avoir besoin de donner à la fois des indices visuels et auditifs. Par exemple, un enfant qui regarde une image où un petit garçon mange et à qui on demande « qu'est-ce qu'il fait ? » peut avoir besoin de deux sortes d'indications : le geste de manger et le premier son « man... » ; pour que l'indice soit efficace, le parent/enseignant doit ne pas l'utiliser plus que nécessaire, de façon irrégulière et le réduire à mesure que l'enfant devient capable de s'en passer.

• **Mimer.** — C'est à dire faire comme si l'on exécutait la tâche, mais sans le matériel requis, par exemple : rouler de la pâte à modeler avec ses mains, sans pâte à modeler. Mimer ne signifie pas toujours faire le geste jusqu'au bout. Cela peut signifier faire un signe qui décrira une forme ou un mouvement à exécuter (exemple : faire un cercle avec une des mains). Le mime a pour finalité de donner une indication suffisante pour que l'enfant soit capable de compléter une tâche.

• **Donner des consignes verbales.** — Elles font référence au langage verbal mais peuvent être complétées par le « gestuel ». Les consignes verbales reposent sur l'usage du vocabulaire et de la syntaxe. Le parent/enseignant les utilisera simultanément avec d'autres méthodes pédagogiques, mais il lui est nécessaire de faire la part entre ce que l'enfant comprend de la consigne verbale et ce qu'il a tiré des indications gestuelles connexes. Le choix d'une méthode pertinente tient à la finesse de l'évaluation de la manière dont l'enfant appréhende une consigne.

Comme à la longue, il sera plus utile que l'enfant puisse répondre à des consignes verbales, les signes et les gestes seront peu à peu réduits.

Toute méthode pédagogique comporte à la fois l'observation et le langage. Une bonne partie de chaque séance de travail consiste à observer la manière de faire de l'enfant. Il n'y a aucun besoin d'être directif avec un enfant qui sait déjà comment faire. Puisque le but suprême est que l'enfant puisse travailler seul et apprendre de ses essais et de ses erreurs, ceci doit être stimulé chaque fois que possible. L'observation passive permet au parent/enseignant de prendre conscience de ce que l'enfant a appris et où il doit être encore aidé. Une pédagogie qui est constamment directive et active, non seulement est fatigante pour l'enfant, mais tend à renforcer la dépendance par rapport à l'enseignant et à réduire l'envie de l'enfant d'essayer de faire les choses lui-même.

Le langage verbal accompagne toutes les techniques éducatives. Même avec un enfant qui n'en a pas la compréhension, les séances ne sont pas silencieuses. Lorsque le langage utilisé correspond au niveau de compréhension, la communication s'en trouve enrichie. Par exemple, le parent/enseignant peut choisir entre les mots suivants pour inciter un enfant à mettre un cube sur la table « cube... table » ou « met cube sur table », ou « met le cube rouge là-haut sur la table ». En général, nous pensons que s'ils travaillent avec des enfants très atteints, les parents/enseignants doivent parler moins, faire des phrases plus courtes, se servir de mots simples et parler plus lentement qu'ils ne le font normalement.

Nous avons exposé quelques unes des techniques que nous utilisons fréquemment. Toutefois, les plus intéressantes et les plus efficaces sont celles que développent les parents/enseignants d'après la compréhension fine des modalités d'apprentissage d'un enfant donné.

8

l'éducation dans la famille et à l'école

A présent, le lecteur sans expérience préalable d'enfants atteints de troubles du développement, aura pris conscience de quelques unes des différences fondamentales existant dans la mise en place d'un enseignement destiné aux enfants normaux et de celui destiné aux enfants qui nous concernent dans ce livre. Les efforts pour individualiser l'enseignement sont souhaitables dans toute pédagogie de qualité. Néanmoins, pour l'éducateur, prévoir les réponses normales à un programme déterminé, est relativement aisé. Par exemple, l'orientation du projet pédagogique est à peu près semblable d'une école à l'autre ; ce qui n'est pas le cas pour notre groupe d'enfants. Pour eux, cette personnalisation n'est plus seulement une question de qualité, c'est une pure nécessité.

Lorsqu'un enfant normal apprend un mot nouveau ou une fonction arithmétique, on suppose qu'il se servira de ce nouvel apprentissage, non seulement à l'école, mais aussi chez lui ou dans son entourage. Par contre, chez l'enfant autistique ou ayant des troubles du développement, de telles généralisations ne peuvent jamais être garanties. Par exemple, un enfant autistique peut apprendre à reconnaître le pull vert de son éducateur ; malgré cela, on devra peut être lui enseigner séparément que l'herbe aussi est verte, et que le pull vert peut être porté par sa sœur au lieu de son éducateur, et que malgré cela, il continue à être « vert ». Ce groupe d'enfants présente une tendance à coller extrêmement au concret, à fixer son attention sur des détails sans intérêt et à extraire difficilement des règles qui permettent de généraliser les situations. Pour ces motifs, leur pédagogie est beaucoup plus spécifique que celle des enfants normaux.

Pour faciliter la capacité à généraliser à partir d'une situation apprise, il est essentiel qu'il existe entre parents et enseignants une collaboration étroite et des échanges personnels.

L'école et la maison sont les deux premiers lieux d'apprentissage de l'enfant. Quelle que soit l'importance de l'expérience de l'enseignant ou du degré d'information des parents, la pédagogie et les problèmes posés par l'apprentissage sont différents à la maison et à l'école. Beaucoup de ces différences sont réelles et sérieuses. Mais elles sont trop souvent ignorées ou méconnues à la fois des parents et des enseignants.

Comparaison entre l'éducation en milieu scolaire et familial

Tant les parents que les enseignants partagent le même objectif éducatif global, à savoir : aider l'enfant à atteindre le meilleur degré d'autonomie et d'adaptation dans l'environnement le moins restrictif possible. Toutefois, leurs moyens d'y parvenir peuvent différer par certains aspects, mais aussi se compléter.

Le milieu familial jouit d'une certaine liberté pour concilier les besoins différents de chacun de ses membres : ils cohabitent plus d'heures par semaine et pendant plus de semaines, que ne le font l'enfant et l'enseignant ; les relations à l'intérieur d'une famille ont tendance à être plus intenses et restreintes à un petit nombre de personnes que celles existant entre enseignant et enseignés. Un parent ou les deux peuvent travailler pour faire vivre la famille. Les efforts supplémentaires requis par la présence d'un enfant handicapé demandent de l'énergie en plus de celle qu'ils dépensent pendant leur journée de travail, alors que les enseignants ne sont avec l'enfant qu'un nombre défini d'heures quotidiennes. Les parents sont directement concernés par les troubles du sommeil de l'enfant et les besoins de repos nocturne de chaque membre de la famille. On demande aux enseignants, de l'autre côté, de maintenir un cadre pédagogique serein et productif pour un groupe d'enfants. Ils leur prêtent attention individuellement et aident chacun des enfants en fonction de leurs besoins sans négliger le reste de la classe dont ils sont responsables. Les parents sont souvent occupés par des problèmes d'intendance, cuisine, alimentation, habillage et propreté : les enseignants

sont impliqués dans des programmes spéciaux de langage et d'autres acquisitions vitales définies dans leur projet éducatif. De nombreuses différences spécifiques entre certaines familles ou certaines classes pourraient être objectives. Plutôt que d'en dresser une liste, il nous semble plus intéressant d'exposer les différences existant entre les rôles sociaux qui incombent aux uns et aux autres.

Fonction sociale des parents et des enseignants

Les parents ont le droit et l'obligation de décider dans de vastes limites, ce qui touche à leur choix de vie. Ils aident aussi leur enfant à s'adapter à leur style de vie. Puisqu'ils partagent le quotidien avec leur enfant depuis sa naissance, les parents possèdent une expérience et un savoir unique sur les besoins particuliers de leur propre enfant. Cette expérience intense n'est pas toujours facilement partagée par les enseignants, ni les professionnels. À moins qu'il n'y ait des preuves évidentes du contraire, les parents doivent être considérés comme les meilleurs spécialistes de leur propre enfant.

Généralement, ce sont eux les plus motivés durablement pour aider leur enfant à apprendre et à s'adapter. Avant que ce vaste objectif ne soit réalisé, ce sont aussi eux qui sont les plus stimulés par toute étape victorieuse franchie.

Malgré tout, les enfants autistiques ou de pathologie voisine, présentent d'inhabituelles difficultés pour apprendre et s'adapter. C'est pourquoi les parents dépendent davantage de l'aide et de la compétence des professionnels et des enseignants qu'avec leurs autres enfants. Par sa fonction sociale, l'enseignant est supposé transmettre à l'enfant un certain nombre de savoirs, tant sur le plan cognitif que social ; il est habitué et formé à l'éducation spéciale. D'autre part, il est en contact avec beaucoup plus d'enfants que ne le sont les parents.

Les besoins pédagogiques particuliers de ces enfants handicapés impliquent une étroite coordination dans leurs fonctions respectives. Autrefois, les différences spécifiques entre les rôles des parents et des enseignants n'étaient que trop souvent méconnues, ce qui entraînait une hostilité inutile, des désaccords et une communication réduite entre eux. Si l'on veut mener à bien un programme éducatif personnalisé efficace, il est nécessaire de bien comprendre les différences significatives entre milieu scolaire et milieu familial.

Une pédagogie conjointe sur une mutuelle collaboration peut paraître demander un effort supplémentaire à des parents et des enseignants

déjà surchargés. Malgré tout, ces efforts supplémentaires ne sont coûteux qu'au début. D'après notre expérience, l'amélioration qui s'ensuit chez l'enfant est une source de fierté et de satisfaction autant pour les uns que pour les autres. Si cela n'est toujours pas suffisant, la loi 94-142 demande d'application cette collaboration.

Partenariat parents-enseignants

La collaboration la plus efficace entre parents et enseignants s'obtient grâce à des contacts personnels et réguliers. Ces face-à-face peuvent revêtir des modalités diverses suivant le temps et les disponibilités des parents. Actuellement, les mères sont plus souvent susceptibles de s'impliquer directement que les pères. Dans le cas des participations les plus intenses, le parent concerné participe régulièrement aux activités scolaires chaque semaine, à des moments précis, soit en travaillant à certaine activité avec son propre enfant ou un autre. Il suit les directives de l'enseignant, bien que certains parents interviennent directement auprès de l'enseignant en lui servant de maître auxiliaire. Ils assument ainsi certaines responsabilités pédagogiques et ce faisant, en apprennent beaucoup sur leur propre enfant.

Un deuxième mode de coopération implique que les parents observent ce qui se passe en classe. Ceci est habituel lorsque leur intervention directe n'est pas réalisable, ou lorsqu'elle est limitée à des moments particuliers ou des vacances. Un parent peut préparer des gâteaux pour les anniversaires ou accompagner la classe pendant des déplacements particuliers.

Une troisième forme de participation peut avoir lieu lorsque les parents montrent aux enseignants leur façon de travailler avec l'enfant, à la maison. Par exemple, une mère peut expliquer comment elle s'y est prise pour apprendre à son enfant à débarrasser la table ou à lui apporter différents objets.

Ce genre de démonstration peut permettre à l'enseignant d'inclure ces activités pédagogiques dans le cursus scolaire. Cela peut être aussi l'occasion de montrer à la mère pourquoi ce n'est pas possible. Le plus souvent, l'enseignant peut lui indiquer des activités utiles à la maison et lui en faire la démonstration. Pour un enfant ne possédant que peu ou pas de langage, ce genre de démonstration peut consister à expliquer aux parents comment utiliser le langage gestuel.

Certains parents ne peuvent participer à la pédagogie scolaire de leurs enfants, ni en tant qu'acteurs ni en observateurs. Dans ce cas, la coopération entre famille et école peut passer par le canal de réunions

régulières entre eux. Celles-ci ont lieu généralement une fois par mois. L'enseignant expose les progrès de l'enfant et ses difficultés depuis la dernière fois et les parents parlent de ce qu'ils observent chez eux. Ceci est particulièrement utile pour définir des méthodes cohérentes entre les différents partenaires, dans la conduite à tenir face au comportement.

Bien que le programme pédagogique de l'enfant soit mieux mis en pratique lorsqu'il y a participation directe des parents en classe, il est également important que l'enseignant aille de temps à autre leur rendre visite. Ceci permet utilement d'observer l'enfant et sa famille dans leur propre cadre. Ces visites à domicile ont souvent pour résultat de dévoiler à l'enseignant les facettes ignorées de l'enfant, qu'il s'agisse de facultés d'adaptation insoupçonnées dans le quotidien domestique ou de troubles du comportement inapparents en milieu scolaire. Ces visites aboutissent souvent à une meilleure coordination entre pédagogie scolaire et familiale ; elles tendent toujours à une meilleure compréhension. Beaucoup de nos enseignants ont su établir un mode de relation fructueux avec les parents. Il leur arrive parfois de dîner chez eux, de garder les enfants et de leur témoigner ainsi solidarité et sympathie. Lorsque l'enseignant connaît mieux le milieu familial et les difficultés particulières posées par l'enfant, ces données peuvent être intégrées au projet éducatif.

Bien que l'harmonie entre parents et enseignants soit utile pour tous les enfants, elle devient essentielle chez ceux qui présentent des troubles du développement. Pour ces derniers, on ne peut dissocier facilement les projets éducatifs scolaires et familiaux. Ces derniers seront pensés tant en ce qui concerne la socialisation que les savoirs dans le but d'atteindre une adaptation optimale, aussi bien familiale que scolaire.

Enfant et milieu scolaire

Vous aurez remarqué à présent que nous insistons dans l'éducation sur l'interaction qui existe entre l'enfant et son milieu. La pédagogie évolue suivant les changements et les nouveaux acquis de l'enfant. Malgré cela, beaucoup resteront handicapés d'une manière ou d'une autre. Leur adaptation se fera d'autant mieux que les autres peuvent comprendre et accepter leur handicap. Ensuite nous exposerons les façons d'atteindre une meilleure intégration en milieu scolaire.

On pourra inviter les enfants normaux dans les classes spéciales. Ils peuvent venir en aide aux enfants handicapés. Ils peuvent aussi prendre

part à des jeux collectifs organisés par l'enseignant. Celui-ci jugera de la meilleure manière d'intégrer enfants normaux et handicapés en choisissant les activités sociales ou éducatives qui conviennent le plus à leur niveau de développement. C'est ce style d'échanges qui paraît le mieux convenir aux uns et aux autres. Les enfants normaux apprennent à comprendre et à accepter les enfants handicapés. Ils se sentent fiers et satisfaits lorsqu'ils peuvent les aider. De l'autre côté, ces derniers vivent des expériences positives en jouant et en échangeant avec les enfants normaux.

À un stade ultérieur de l'éducation de l'enfant, ce dernier peut s'intégrer à une classe normale lorsqu'il peut travailler dans un cadre moins spécifiquement structuré. Au début cela peut n'être possible que pour de brèves périodes et lors de certaines activités ponctuelles telles que le repas de midi, les récréations, les cours de musique ou les activités artistiques. Pour certains, ce point de départ peut s'étendre en durée et en occasions jusqu'à ce que l'enfant intègre un programme pédagogique normal. Pour d'autres, cette démarche n'est pas judicieuse. Pour des enfants dont le langage et les capacités d'apprentissage sont trop éloignées pour qu'ils puissent bénéficier de la fréquentation d'une classe normale, l'expérience d'une classe bien structurée conviendra davantage.

Les contacts entre le personnel de l'école et ces enfants leur offrent souvent une occasion de plus de s'adapter. Que ce soit le directeur, la secrétaire, le gardien ou le personnel de la cantine, tous peuvent contribuer de manière importante, aux progrès de l'enfant. Toutefois, pour que ces échanges soient positifs, les enseignants spécialisés doivent les informer de façon précise, sur les limites de l'enfant pour communiquer, comprendre, ainsi que sur d'autres problèmes éventuels.

L'enseignant spécialisé peut développer la compréhension entre le personnel de l'école et les enfants atteints de troubles du développement, de bien d'autres façons ; par exemple, il peut exposer sur le tableau d'affichage les travaux des enfants ou les faire fréquenter les cours de gymnastique et les activités de l'école. Ainsi, à Noël, ils peuvent participer aux fêtes de fin d'année et confectionner des cartes de vœux. Les enseignants spécialisés peuvent aussi animer des séminaires destinés à leurs collègues afin de leur expliquer qui sont ces enfants et en quoi consistent leurs activités pédagogiques.

Des échanges éducatifs structurés peuvent avoir lieu entre enfants handicapés et collectivité au cours de « classes vertes ». On peut les emmener dans les grands magasins, restaurants, autobus, ou au zoo. Ces sorties présentent non seulement l'avantage d'enrichir l'expérience de l'enfant mais aussi permettent à la collectivité de dépasser leurs attentes et leurs craintes irrationnelles à l'égard de ces enfants.

Le programme éducatif individualisé destiné à un enfant peut inclure aussi des visites spécialisées chez d'autres professionnels, par exemple, médecins, psychologues, orthophonistes, animateurs. Dans tous ces cas, comme pour ce qui a été décrit sur les échanges avec les parents, les enseignants apprennent des spécialistes, tout en leur apportant de précieuses informations dues à leur connaissance exhaustive et particulière de l'enfant. Cette collaboration mutuelle est, non seulement essentielle à la pratique du projet pédagogique individualisé, mais elle permet aussi à la collectivité d'apprendre ce que veut dire éduquer et prendre en charge correctement des enfants autistiques ou atteints de déficits de la communication.

Communication et comptes rendus

La collaboration entre parents, enseignants et autres professionnels ne peut être plus efficace que ne le sont leurs échanges. Ceux-ci dépendent souvent de la possibilité de disposer d'informations et de récits pertinents.

Trouver une manière de consigner les progrès de l'enfant est l'un des aspects fondamentaux de toute prise en charge et de toute pédagogie. Cela fournit aux parents et aux professionnels les données indispensables pour modifier contenu et techniques, en fonction de l'évolution de l'enfant. Nous pensons que de telles exigences sont impraticables et peuvent même parfois nuire à leur efficacité pédagogique ou au plaisir qu'ils peuvent prendre à enseigner. Au contraire, nos méthodes pour établir des compte-rendus sont individuelles et reposent sur les critères suivants :

1. Besoin et possibilités des parents. — Certains parents trouvent commode d'utiliser des tableaux, de noter des exemples de phrases, ou de faire le récit des événements typiques ou inhabituels du comportement de l'enfant. Ils trouvent que cela augmente leur intérêt, améliore la qualité de leurs observations et leur donne le sentiment d'un travail bien fait. Ces notes s'avèrent extrêmement utiles lorsqu'il s'agit de décider le moment de passer à l'objectif ponctuel suivant ou de fixer un nouveau but. D'autres parents n'ont ni le temps ni la possibilité de procéder de la sorte ; ils s'embrouillent, se distraient pendant qu'ils travaillent avec leur enfant et ont le sentiment de l'avoir moins aidé. L'information voulue doit dans ce cas, être obtenue au moyen d'entretiens fréquents ou par téléphone.

2. Besoin d'information des professionnels. — Parents et professionnels échangeront informations et observations lors de leurs réunions périodiques. Toutefois, les professionnels peuvent avoir besoin de renseignements précis qui ne peuvent être obtenus ainsi : par exemple, combien de fois l'enfant s'est-il oublié, à quelle heure s'endort-il, quels sont les mots qu'il utilise spontanément. On se souvient rarement de mémoire de ce genre de renseignements. Les professionnels devront les obtenir au moyen de petits mots ou de conversations téléphoniques suivant les possibilités des parents. La réussite dans ce domaine dépendra de la clarté des explications et de l'aide fournie aux parents. Par expérience, nous utilisons les techniques suivantes, par ordre de difficulté :

a) Dites simplement aux parents ce qu'il vous faut et pourquoi (« SVP, relevez toutes les expressions spontanées que vous avez entendues jusqu'à ce que vous en ayiez 50. Ceci nous dira ce qu'il est prêt à apprendre »).

b) Dites aux parents pourquoi vous avez besoin d'un renseignement. Voyez avec eux le moment le plus propice pour le consigner. Si besoin est, préparez leur un tableau avec date et moment écrits. Prenez un exemple de comportement en classe pour montrer comment remplir le tableau.

c) Pour des parents qui n'arrivent pas à remplir ou à renvoyer des écrits, téléphonez. (« Puis-je vous appeler à 16 h. ? Je voudrais que vous me disiez quels mots vous avez entendu John prononcer au cours de la journée ».)

d) Chaque fois que c'est possible, une visite à domicile est utile. Cela permet au professionnel d'être plus précis et réaliste dans ses propositions, de leur montrer comment observer et noter le comportement chez eux et d'être plus compréhensif et tolérant envers leur style de vie.

Voici un exemple de la manière de noter les progrès d'un enfant chez lui. Ce genre de bulletin hebdomadaire est utile pour permettre aux parents de suivre les progrès de leur enseignement à domicile et également de communiquer ces renseignements aux professionnels impliqués. Bien que, sur cette feuille, on n'ait pas passé en revue tout ce que nous venons de mentionner, nous la trouvons intéressante, en particulier pour suivre les progrès lors d'un nouveau programme ou avec des parents qui s'initient à ce type de travail systématique et particulier.

Exemple d'un bulletin familial hebdomadaire

Questionnaire. — Les questions suivantes tiennent sur 3 pages avec un espace sous chaque question pour que les parents puissent répondre. Ces comptes rendus sont renvoyés au professionnel, chaque semaine.

Remarque destinée aux parents. — Ce bulletin sert à permettre à l'enseignant ou au thérapeute de savoir ce que votre enfant fait à la maison. Pouvez-vous le remplir SVP en gardant ceci présent à l'esprit. La plupart des questions peuvent être complétées en fin de semaine, mais des notes quotidiennes seraient utiles si vous avez le temps. N'hésitez pas à poser des questions ou à exposer les préoccupations qui vous viennent à l'esprit.

PAGE 1 : TRAVAIL À LA MAISON

- Combien de temps par jour avez-vous consacré à travailler cette semaine ?

  Lundi : 45 minutes
  Mardi : 1 heure
  Dimanche : 1 heure

- Quels étaient vos buts ?

  Buts : Que Robin épelle des mots simples — L'aider à comprendre la notion de « plus » et « un de plus ».

- Quels progrès ?

  Progrès : Il reconnaît la 1re et la dernière lettre mais il faut exagérer les sonorités la plupart du temps. Je ne suis pas sûre pour « plus » — parfois il le fait bien, d'autres fois, non.

- Quelles difficultés ? (Qu'avez-vous tenté ? Qu'est ce qui a marché ? Réponses de l'enfant).

  Difficulté : Il fait encore le nigaud, rit beaucoup lorsqu'une activité est trop difficile pour lui. Il se calme généralement lorsqu'on l'aide davantage mais pas si je le gronde.

- Voulez-vous lui apprendre des activités nouvelles ?

  Nouvelles activités : Non, pas maintenant, je ne suis pas assez sûre de moi pour l'écriture.

PAGE 2 : AUTONOMIE (Repas — habillage — propreté)

- Que travaillez-vous ?

  Buts : Qu'il demande lorsqu'il en veut davantage sans piquer dans le plat. Qu'il apprenne à éponger et à tirer la chasse d'eau.

- Quels progrès ?

  Progrès : + ou −, il sait demander mais il oublie. La propreté varie suivant son humeur et ma rapidité à intervenir. Léger progrès, je pense.

- Quelles difficultés ? (Qu'avez-vous tenté ? Qu'est-ce qui a marché ? réponse de l'enfant).

  Difficulté : J'essaye de poser les plats hors de sa portée de manière à ne pas le contraindre à demander, ni le gronder parce qu'il y met les doigts. Je ne sais pas si ça l'aide mais cela rend les repas un peu plus agréables.

- Vos buts sont-ils trop difficiles ? Est-il prêt pour autre chose ?

  Nouveaux buts : Non avec deux, cela suffit.

PAGE 3 : COMPORTEMENT EN GÉNÉRAL
(colères, sommeil, discipline, médication, humeur)

- Vous êtes-vous heurté à des troubles du comportement cette semaine ? combien de fois ?

  Troubles : il rit niaisement et il y a eu 2 nuits blanches cette semaine.

- Qu'avez-vous fait ? Réponse de l'enfant

  Ce qui a été fait/Réponse de l'enfant : une colère quand je l'ai grondé parce qu'il jouait avec les boutons de la télé. Je l'ai mis au coin 5 minutes. Il s'est calmé lorsque j'ai fait sortir les autres enfants.

- Faites-vous appel à des médications ? Lesquelles ? Problèmes ?

  Le médecin a diminué la dose (Melleril). Jusque là bien. L'appétit est bon. Il n'a pas agressé les gens. Les crises de rire semblent se déclencher quand il est anxieux ou quand il ne veut pas faire quelque chose.

- Événements particuliers ? (Nouvelles acquisitions remarquées, intérêts nouveaux, événements familiaux particuliers)

  Événement particulier : nous sommes allés en famille chez les Hardees, cette semaine. Robin nous a étonnés. Il était vraiment bien. J'aimerais l'emmener à une réunion de famille le mois prochain. Comment puis-je le préparer pour cela. Quelques suggestions ?

- Comment votre fils se sent-il à l'école ? Voulez-vous un entretien ou des visites à domicile ?

  Réponse pour l'école : il adore y aller, s'habille vite. Cette semaine, il a répété des phrases entendues là-bas : « assieds-toi ». Certains jours, il est très abruti lorsqu'il revient. Pouvez-vous me renseigner sur la surveillance dans le car de ramassage ?

Exemple de carnet de correspondance parent-enseignant

Le carnet de correspondance suivant est une excellente façon pour les parents et les enseignants de communiquer de manière continue, les réunions mensuelles parents/enseignants n'y suffisant pas tout à fait. L'enseignant envoie au domicile des parents un résumé des observations scolaires et ceux-ci répondent en notant ce qu'ils ont vu chez eux. C'est particulièrement utile lorsque la collaboration entre école et maison est déjà bonne. Les grosses difficultés ou problèmes majeurs sont mieux résolus au cours d'entretiens privés ou à l'aide de tableaux spécialement conçus (voir chapitre 6).

Ces notes sont consignées dans un petit classeur et envoyées à la maison le vendredi ; elles reviennent à l'enseignant le lundi suivant. Jamie, petit garçon de 6 ans, ne parle pas mais se sert de 10 gestes significatifs. Il opère généralement à un niveau mental de 2 1/2 ou 3 1/2 ans. Ces extraits proviennent de la 2e année de classe. Les contacts entre parents et enseignants furent nombreux autant à domicile qu'à l'école.

Compte rendu de l'enseignant :

20 septembre :

- En général : La semaine a été bonne. Jamie est beaucoup plus calme et n'a eu que 4 accès de colère. Nous pensons qu'il recommence à bien s'intégrer au rythme scolaire après les grandes vacances. Il commence à chercher qu'on s'occupe de lui et nous dit ce qu'il veut. Il s'est servi des signes « balle », « chatouille », « salle d'eau », de manière spontanée cette semaine. Trois jours de suite, il a laissé Tony jouer à ses côtés,

sur la table à sable, sans le repousser ou le frapper. Maintenant, il goûte à tous les aliments en prenant une petite bouchée de chaque au déjeuner, et, croyez-le ou non, il a même essayé une feuille de laitue sans qu'on l'y incite.

• Leçon : le tri par couleur est solidement acquis maintenant et nous commençons une autre activité : recopier une rangée de clous de couleurs alternées. Jamie travaille à trier des images d'aliments et des images de vêtements. Je me sers du tableau que je vous ai montré, avec des images représentant les différentes activités scolaires. Jamie y va et montre du doigt l'image qui correspond à ce qu'il souhaite faire ensuite (salle d'eau, robinet, table à sable, etc..) Cela veut dire quelque chose pour lui. Pourriez-vous venir la semaine prochaine ? Je voudrais vous montrer ce tableau et la manière dont il s'en sert. Je pense qu'il pourrait vous être utile à la maison. J'ai également 2 nouveaux signes à vous montrer : « dehors » et « ouvrir ».

• Suggestions pour la maison : Je partage votre opinion de contrôler son comportement lorsque vous recevez (par ex. en lui donnant une activité déterminée à faire lorsque vous parlez). Pourquoi ne pas en préparer une dans une boîte à chaussure, de telle sorte qu'elle soit prête lorsque vous en aurez besoin ? Les activités que nous avons pratiquées à l'école et qu'il aime sont les suivantes : découper des bandes papier, enfiler des perles, faire du coloriage et jouer au Lego. Vous pouvez aussi essayer la pâte à modeler et un couteau en plastique. Cela sera d'autant plus efficace que ces boîtes de jeux ne seront utilisées que pendant « les visites ». Il préfère les choses un peu nouvelles, qu'il n'a que de temps en temps.

Compte rendu de la mère : 24 septembre. — Je n'ai pas pu vous écrire avant lundi car mon week-end a été surchargé. Samedi, j'ai emmené Jamie chez les voisins et pour la première fois il est monté avec leur petite fille de trois ans et a joué avec elle dix minutes dans sa chambre ! aucun problème. Dimanche, ils l'ont réinvité et, cette fois, je l'ai laissé 1/2 heure. Mon voisin m'a dit que tout s'était bien passé. Maintenant, nous avons un problème nouveau : Jamie commence à ouvrir la porte et veut s'en aller sans m'attendre. Je dois le surveiller de près. Je lui ai donné une fessée mais je pense qu'il n'a pas compris pourquoi. J'ai remarqué récemment qu'il regarde les étiquettes sur les boîtes de conserve et les paquets. J'aimerais lui apprendre à lire. Qu'en pensez-vous ? Oui, je peux venir en classe jeudi vers 13 heures. À bientôt.

Communication des professionnels avec les parents

La pratique des programmes éducatifs peut se faire d'autant mieux que certains principes concernant les échanges avec les parents sont gardés présents à l'esprit.

Soutenir les parents : les parents, comme quiconque, ainsi que les professionnels, ont besoin d'aide et d'être payés en retour pour continuer à s'impliquer et à maintenir leur investissement dans une aussi lourde tâche. Bien entendu, l'amour ne suffit pas. Les professionnels tombent fréquemment dans le piège de ne voir que les erreurs des parents avec leur enfant. Même chez des professionnels de bon sens et chez les mieux disposés, c'est une conséquence fréquente lorsque les discussions tournent autour de ce qui va mal ou de ce qui ne marche pas. Bien qu'il soit nécessaire d'être informé des difficultés importantes, il est plus essentiel de découvrir ce qui marche, même si ça n'est que partiel. Les parents, après tout, connaissent fort bien leurs enfants. Souvent leurs erreurs ne consistent pas tant à faire de mauvais choix qu'à lâcher pied trop tôt dans ce qui marche et, ceci, généralement, par manque de certitude ou de sécurité. Le professionnel qui omet de rechercher attentivement ce qui a réussi dans leurs efforts, passera à côté d'informations précieuses et devra perdre du temps à réinventer tout depuis le début.

Accepter des différences individuelles : Bien qu'il soit utile de se référer à des principes généraux pour réfléchir aux difficultés des enfants et de leur famille, (ce qui permet à des auteurs d'écrire des livres comme celui-ci), les différences individuelles entre les valeurs et les styles de vie des familles doivent être respectées. L'examen fonctionnel individualisé de l'enfant repose sur tout cela. Toutefois, puisque l'on essaie de faciliter l'adaptation de l'enfant chez lui, ceci ne peut être réalisé que si les besoins, valeurs et aspirations des parents sont comprises et acceptées.

Conseiller de façon pertinente et concrète : Les professionnels sont souvent capables d'élaborer beaucoup de « bonnes » interventions face à un problème ou une tâche particulière. Celles-ci reposent sur un savoir formel et des théories pédagogiques. Les parents des enfants autistiques et ayant des déficits du développement ont essayé beaucoup d'interventions différentes et leur expérience fournira de nombreux éclaircissements. Élaborer des « solutions » à partir de leurs savoirs et leur métier et les

prétendre exacts par principe est un piège dans lequel les professionnels tombent facilement. Lorsque ce genre d'intervention échoue, il est trop facile d'en rejeter la cause sur les parents. Malgré tout, la seule « solution exacte » à un problème, est celle qui donne des résultats. Les meilleures interventions sont souvent celles qui proviennent d'essais et d'erreurs, et supposent que le professionnel puisse accepter de se tromper. Un des principes utiles de notre programme clinique repose sur la règle d'or suivante : « Ne jamais demander à quelqu'un de faire quelque chose que vous n'ayiez pas essayé vous-même au préalable ». Ceci protège les parents des conseils ingénieux mais erronés. Permettre aux parents « d'essayer » les autorise à apporter des modifications au programme en fonction de leur style de vie ou de leurs besoins.

Répondre aux besoins d'information des parents : Mieux les parents seront informés de la nature des difficultés de leur enfant et des fondements du projet, plus ils seront aptes à mettre celui-ci en pratique. De nombreux parents, malgré des évaluations répétées et autant d'avis, sont étonnamment désinformés des résultats des recherches des professionnels. Les efforts associatifs militants des parents ont heureusement réduit cela. Des informations sur comment et pourquoi des buts et des objectifs définis ont été choisis, pourquoi certaines techniques comportementales particulières marchent, et toute information pertinente complémentaire revalorise l'image que les parents ont d'eux-mêmes et accroît leur désir de participation, améliore la confiance entre professionnels et parents et encourage les efforts et les initiatives de ces derniers. Le projet éducatif est souvent mieux compris par les parents après démonstration. Il doit aussi toujours être écrit pour les parents en termes clairs et adaptés. Le jargon doit être limité aux échanges entre professionnels entre eux, à des fins de s'impressionner mutuellement. Il n'a pas de raison d'être dans les échanges avec les parents. Des exemples de programmes supplémentaires sont proposés au chapitre 9.

Évolution du projet éducatif

Lorsque le projet a démarré, il est nécessaire de l'évaluer et de le modifier suivant les besoins. Celui qui en est chargé doit consigner les changements apparus chez l'enfant, à son domicile ou en classe. Nous examinons les progrès de chacun des enfants à peu près mensuellement

et formulons une nouvelle évaluation diagnostique formelle en fin d'année. Ceci garantit aux projets éducatifs de rester appropriés malgré les changements de situation et permet d'intégrer de nouvelles données à mesure de leur apparition. À chaque évaluation, on se pose des questions sur le contenu et sur le moment où un nouveau programme doit être élaboré. Certains enfants progressent à une allure régulière jour après jour. Les apprentissages qu'ils commencent à travailler un jour se maintiennent et s'améliorent au cours des leçons suivantes. Ils s'adaptent au travail régulier des séances et leur comportement est constant et prévisible. Pour eux, des rapports exhaustifs sont moins nécessaires ; toutefois, d'autres se situent exactement à l'opposé. Ils peuvent travailler parfaitement un jour et avoir apparemment tout oublié un autre. Leur humeur est imprévisible et leurs réalisations au centre de guidance ou à l'école peuvent être extrêmement différentes de celles de la maison et varier aussi dans le temps. Ils peuvent faire d'imprévisibles bonds en avant ou rester stationnaires sans progresser, pendant plusieurs semaines.

Il est difficile, lorsqu'on ne prend pas de notes, de juger objectivement de ce qui se passe chez ce type d'enfants. Parents et professionnels se fondent sur leurs impressions passionnelles, dépendant de ce qui les a davantage frappés (« il a été impossible, n'a prêté aucune attention à l'activité, ça y est, on va trop lentement, il faut aller plus vite » et ainsi de suite...) ; la décision de continuer ou de changer d'orientation doit reposer sur la globalité des progrès et inclure les bonnes et les mauvaises séances. Il est important, avec ces enfants, de recueillir des données objectives et concrètes. Lorsque des techniques visant le comportement sont mises en place pour contrôler l'agitation ou accentuer l'autonomie, des tableaux où l'on note les réponses de l'enfant aux techniques proposées, sont indispensables pour évaluer de façon précise leur efficacité.

Parfois, des changements problématiques doivent être faits. Un enfant peut présenter un comportement difficile chez lui et non à l'école. Une activité complexe tout récemment réussie, peut avoir besoin d'être maintenue un peu plus. Tout changement dans l'emploi du temps, les impératifs d'une famille ou les besoins d'une classe peuvent menacer la collaboration fructueuse existant entre parents et professionnels. Lorsque le dialogue est libre et permanent, ces difficultés peuvent se résoudre pour le plus grand intérêt de tous.

Montage administratif [1]

Nous avons traité à présent l'évaluation individuelle de l'enfant, les besoins de sa famille, les demandes de sa classe. Nous avons formulé des attentes, des buts et des objectifs pédagogiques appropriés dans les domaines du développement les plus importants. Nous avons exposé les grandes lignes de la conduite à tenir face à un comportement et avons passé en revue des méthodes servant à mettre en place et à développer des moyens de communication entre l'école, la maison et l'environnement.

La Loi PL 142 demande que les données recueillies dans tous les endroits possibles, soient utilisées pour élaborer un projet éducatif individualisé (PEI) repris par les écoles et les parents. Le PEI est formulé pour la durée d'une année scolaire. Comme pour toute loi, il est possible d'en suivre la lettre et de continuer à en éviter l'esprit. Toutefois, si vous avez suivi attentivement ce que nous avons exposé précédemment, le projet pédagogique personnalisé sera pour vous une formalité ; il inclut les points suivants, énumérés dans le « Federal Register » (1977) et élaborés à Turnbull, Strickland and Brantley (1978) :

1. le niveau de développement actuel de l'enfant doit être évalué ;
2. des buts annuels sont formulés ;
3. des objectifs à court terme sont fixés ;
4. les besoins de services spéciaux doivent être précisés ;
5. la fréquentation d'une classe ordinaire est reconnue possible ;
6. les dates de début et la durée des prises en charges spéciales doivent être précisées ;
7. des méthodes d'évaluation, des critères objectifs et des règles de réévaluation sont établies.

Nous avons montré comment le projet pédagogique personnalisé dépend pour chaque enfant de la meilleure connaissance possible tant avec des méthodes d'évaluation formelles qu'informelles. Les buts et les objectifs pédagogiques adéquats sont conçus à partir de cette évaluation et sont travaillés autant à l'école qu'à la maison, grâce à une communication de qualité entre enseignants et parent. Ceci est le fondement du PEI (Projet éducatif individualisé).

1. NDT : aux USA — en France se référer à la Loi de 1975.

Les trois dernières étapes qui complètent le PEI de Tommy sont présentées dans le tableau IX. Se trouve, d'abord, le premier projet travaillé par ses parents chez eux pendant l'été qui a précédé son entrée à l'école. Ensuite vient le compte-rendu fait par l'enseignant en classe. Celui-ci énumère les objectifs pédagogiques et les progrès durant le premier mois d'école. Troisièmement, se trouve le PEI développé par les parents et les enseignants à partir des données recueillies à l'école et à la maison ; il s'appuie sur les acquis actuels de Tommy et sur sa vitesse d'apprentissage.

TABLEAU IX. — 1[er] PROJET DESTINÉ À LA MAISON COMPTE RENDU DE L'ÉCOLE ET PEI DE TOMMY.

PROJET DESTINÉ À LA MAISON

Enfant : Tommy D. Date : 15 juillet

Remarque destinée aux parents :
Vous pouvez aider Tommy à préparer son entrée à l'école en le sensibilisant au cadre éducatif : rester assis, écouter des consignes, coopérer, reconnaître l'ordre des activités, lui faire savoir qu'il sera récompensé lorsqu'il aura terminé. Les activités suivantes s'appuient sur des compétences que Tommy possède déjà, aussi, ne devraient-elles pas lui poser de problèmes. Passez-y à peu près 15 minutes, à un même moment de la journée, chaque jour, et choisissez pour cela un moment où vous ne serez pas dérangé par John, le bruit de la TV ou du monde dans la pièce. Cela peut l'aider si « le temps de travail » est suivi par quelque chose qu'il apprécie beaucoup, ce peut être goûter ou jouer dehors.

Buts :
1) Rester assis 2 minutes sans se lever.
2) « Attendre » 5 secondes sans saisir le matériel.
3) Vous « donner » un objet lorsque vous lui tendez la main.
4) Comprendre « c'est fini » et vous aider à ranger le matériel.

Activité 1 : Empiler des cubes.
Matériel : 1 boîte assez grande pour contenir 6 cubes.
Méthode : Mettez les cubes dans la boîte, et celle-ci sur la table. Appelez Tommy « Viens... on travaille ». Conduisez-le au besoin ; quand il se sera assis, poussez la boîte près de lui et laissez-le retirer les cubes et faire la tour qu'il aime. Lorsque c'est fait, félicitez-le puis levez votre main en disant « attends » et empêchez-le de la faire tomber. Comptez jusqu'à 5. Dites-lui « d'accord ... pousse ». Laissez-le pousser les cubes et les faire tomber ; ensuite, dites-lui « fini c'est bien » souriez, levez-vous et chahutez avec lui.

Activité 2 : Lignes avec un crayon.
Matériel : 5 crayons dans une boite, 1 grande feuille de papier.

Méthode : Placez la boîte de crayons sur sa gauche, le papier en face et le couvercle de la boîte sur sa droite. Appelez Tommy pour « venir travailler » — conduisez-le au besoin, prenez 1 crayon et aidez-le à faire le même tracé. Montrez le couvercle du doigt et dites « Mets le crayon dedans ». Félicitez-le et souriez-lui. Recommencez avec un autre crayon et continuez ainsi jusqu'à ce que tous les crayons aient été utilisés. Puis dites « c'est fini » — demandez-lui de « ranger les crayons ». Lorsque le couvercle est remis, dites-lui « donne-moi les crayons » puis laissez-le se lever. Félicitez-le et chahutez avec lui.

Activité 3 : Enjamber des cubes et boîtes posées par terre.

Matériel : 3 cubes de bois, 3 boîtes.

Méthode : D'abord, montrez-lui comment faire. Allez vers le 1[er] cube, arrêtez-vous, enjambez-le avec précaution et ensuite, allez vers le 2[e] et ainsi, jusqu'à ce que vous l'ayez fait avec les 3. Maintenant, dites-lui « Toi … fais-le ». Prenez-lui la main et guidez-le. Lorsqu'il a fini le « voyage » félicitez-le et récompensez-le. Aidez-le de moins en moins directement jusqu'à ce qu'il puisse enjamber les cubes tout seul, sans être aidé. Lorsque cela devient facile, faites la même chose avec des boîtes plus hautes.

Activité 4 : Trier deux catégories d'objets.

Matériel : 5 bâtons, 5 petites autos (prises parmi celles avec lesquelles il joue), 2 barquettes de légumes, 2 boîtes à chaussures, raisins secs.

Méthode : Posez les 2 barquettes sur la table et gardez les bâtons et les petites autos sur vos genoux, hors vue. Tendez-lui une auto, désignez la barquette et dites-lui « mets-la dedans ». Aidez-le directement à le faire et, au moment où il lâche l'auto dans le plateau, félicitez-le et offrez-lui un raisin. A présent, tendez-lui un bâton et désignez l'autre barquette et aidez-le à le faire et récompensez-le à nouveau avec un raisin sec dès qu'il a fait tomber le bâton dans la barquette. Continuez à lui donner les autos et les bâtons, un par un, montrez-lui du doigt la barquette correcte s'il se trompe dans le tri. Félicitez-le, récompensez toute collaboration et devancez les erreurs. Ne le laissez pas reprendre les autos ou les bâtons tant qu'il n'aura pas tout trié. Dites-lui « fini » et « range » chaque catégorie dans sa boîte à chaussures. Maintenant, dites-lui « tout fini », laissez-le se lever, chahutez, calinez-le et faites le goûter.

RAPPORT SCOLAIRE MENSUEL

Enfant : Tommy D.
Classe : Classe Spéciale

Date : 2 octobre
Professeur : M. COOPER

Domaine - Objectif	Activité	Acquisitions Notes
Autonomie (ATN) : 1) Contrôle urinaire 2) Contrôle des intestins 3) Enlever sa culotte 4) Porter un plateau	Ne se mouille pas, fait quand on lui dit. Défécation aux toilettes la baisse, se tient sans aide, tient un plateau sans renverser la nourriture	E + (2)· E E + E −
Comportement (C) :		
1) Diminuer les colères	Mis au coin 5 minutes	E
2) Diminuer les morsures de la main	Je me détourne 20 secondes	PA (3)
3) Réponse à « attends »	Attends 2 secondes avant de boire un jus de fruit	E +
4) Rester assis	Sans aide, 2 minutes pendant une activité	A (1)
MV (3) :		
1) Boutonner	Déboutonne un gros bouton sans aide	
2) Boutons	Boutonne en poussant avec aide	
3) Crayons	Colorie à l'intérieur d'une grosse ligne	
4) Tenir des ciseaux	Ouvre et ferme sans aide	
M (4) :		
1) Monter des marches	Un pied par marche sans aide	E
2) Lancer un gros ballon	A 1 enfant ou 1 adulte à 1 mètre	A
3) Renforcer « la pince »	Prend des épingles à cheveux dans une boîte	E
4) Mimer des chansons	Tape dans ses mains, ouvre et ferme les poings	E
CO (5) :		
1) Assembler par formes	Trie ronds/carrés/cylindres/triangles	E +

2) Taille discrimination	Emboîte tasses tailles différentes	E
3) Trier images par fonction	Habits/nourriture/autos	E
4) Associer objets suivant l'usage	Chaussures/chaussettes - tasse/assiettes - brosse à dent/dentifrice	E–
L (6) :		
1) Exprimer ses désirs	« Jus » - « gâteau » - « bulles » (au moment du repas)	E
2) Comprendre les verbes d'action	« Sauter » - « courir » - « chahuter » pendant le jeu	E –
3) Répondre sur demande	« Viens, arrête, assis, touche, donne »	E +
4) Toucher du doigt des images	Chaussure, pantalon, chemise, tasse, cuillère, auto	A
S (7) :		
1) Répondre à « attends »	Attend 5 minutes avant de toucher des cubes	E +
2) Jeu côte à côte	Joue à côté d'un enfant avec des autos 5 minutes	E
3) Initie un contact	Demande pour sauter ou être balancé (par geste)	E +
4) Accepte le contact physique	Reste assis sur les genoux 30 secondes	E
Légende : (1) A - Autonomie (2) C - Comportement (3) MV - Motricité visuelle (4) M - Motricité (5) CO - Cognition (6) L - Langage (7) S - Socialisation	*Notations* (1) A - Acquis (2) E - Emergent (3) PA - Pas acquis	

Contact avec les parents

Une visite à domicile et appels téléphoniques. Mme D. est venue observer la classe 2 fois. Elle prévoit de venir le mardi matin régulièrement et nous montrera sa manière de faire chez elle. Les crises colère sont rares, maintenant, généralement pendant les WE Tommy garde maintenant ses autos et ses bâtons dans sa chambre. Il s'habille mieux. Mme D. dit qu'il est plus motivé pour s'habiller lui-même les matins où il va à l'école. Très fatigué après l'école, il joue dans sa chambre pendant 1 heure.

PROJET ÉDUCATIF INDIVIDUEL (PEI)

Nom : Tommy D. Date : 1er octobre
Date de naissance : 12/6

RÉSUMÉ DU NIVEAU ACTUEL DE PERFORMANCE

Langage : Expression - 1 an - répète des mots seuls - non communicatif. Compréhension : entre 3 et 5 verbes - 5 à 10 noms - répond aux ordres habituels si indices du contexte.

Motricité : Motricité générale : très actif, court, saute des 2 pieds, grimpe mais équilibre limité. Motricité fine : tient un crayon, ferme des ciseaux, pince un peu hésitante. Motricité visuelle : puzzles à encastrer et enfilage de perles émergentes. Gribouillis en spirale.

Cognition : Assemble des objets, des images avec des objets.

Autonomie : Propreté : vésicale - avec de l'aide
intestinale : accidents fréquents :
Habillage : enlève ses chaussettes et ses chaussures, enlève sa chemise.

Social/émotionnel : Joue seul, colères lorsqu'on l'interrompt. Ne cherche pas d'aide ni de contact physique. Pas de réponse à « attends-arrête » - attention aux activités : 1 à 2 minutes.

BUTS A LONG TERME :

- Améliorer l'expression et la compréhension.
- Augmenter les contacts sociaux, acceptation, l'initiative du contact.
- Améliorer l'autonomie et la motricité (habillage et propreté).

Buts pour l'année	critère	date d'évaluation	% passé dans une classe normale	services spécialisés	% du temps passé dans la classe spéciale
1) *Langage - expression* répondre aux questions « qu'est-ce que c'est » 15-20 noms (objets communs)	100 %	Juin	0 %		100 %
5-10 verbes (balancer, chatouiller, courir, aller, sauter, pousser, jouer, veux)	100 %	Juin	0 %		100 %

2) *Langage-compréhension* répondre aux directives (grimpe, cours, assis, touche, donne, va, fais, pousse)	100 %	Juin	0 %		100 %
toucher les parties du corps (yeux, oreilles, nez, bouche, cheveux, pieds, ventre)	50 %	Juin	0 %		100 %
reconnaître les membres de la famille, les enseignants	100 %	Juin	0 %		100 %
toucher des images nommées 20-30 objets ordinaires (habits, nourriture)	80 %	Juin	0 %		100 %
3) *Relations sociales* répond à « attends » en 5 sec.	100 %	Mars	10 %		90 %
répond à « attends » en 10 sec.	100 %	Juin	10 %		90 %
répond à « stop »	80 %	Juin	10 %		90 %
supporte jeu côte à côte	100 %	Juin	10 %		90 %
donne un jouet à un autre enfant sans râler	50 %	Juin	10 %		90 %
prend l'initiative du contact pour chercher de l'aide	80 %	Juin	10 %		90 %
accepte un calin, les genoux sans râler	100 %	Mars	0 %		100 %

Buts pour l'année	critère	date d'évaluation	% passé dans une classe normale	services spécialisés	% du temps passé dans la classe spéciale
4) *Autonomie* met et enlève pantalon et manteau	100 %	Juin	0 %		100 %
fermeture éclair et gros boutons	100 %	Mars	0 %		100 %
contrôle vésical : pas d'accidents	80 %	Mars	0 %		100 %
contrôle intestinal - aide aux WC	100 %	Juin	0 %		100 %
porte un plateau et une tasse sans aide	100 %	Juin	0 %		100 %
range ses jouets avec aide	80 %	Juin	0 %		100 %
5) *Comportement* diminution des colères - moins de 2 minutes	80 %	Mars	0 %		100 %
diminution des morsures de la main - moins de 2 fois par jour	100 %	Juin	0 %		100 %
marche à la queue le leu, donne la main avec aide	50 %	Juin	10 %		90 %
6) *Motricité* monte des marches sans aide	100 %	Mars	10 %		90 %
jette et lance une balle à d'autres	80 %	Juin	10 %		90 %

fait du tricycle sans aide	100 %	Juin	0 %		100 %
se sert de ciseaux et suit laligne	80 %	Juin	0 %		100 %
colorie à l'intérieur d'un trait	70 %	Juin	0 %		100 %
utilise les jeux de la cour	80 %	Juin	50 %		50 %
7) *Notions* assemble par forme (rond/carré/triangle)	100 %	Juin	0 %		100 %
distingue les tailles (emboîtement)	100 %	Mars	0 %		100 %
trie par couleur (bleu, rouge, jaune, vert)	80 %	Juin	0 %		100 %

a) classe spéciale (enseignement individuel) :

Date de réévaluation	*Méthodes*
Mars (classe spéciale)	Observations recueillies par l'enseignant
Juin (classe normale)	Observations de l'enseignant
Juin (équipe de spécialistes)	PEP profil psycho-éducatif

II

exemples de projets

Cette partie comprend 3 exemples de projets éducatifs individualisés :

1. un projet éducatif destiné aux parents chez eux ;
2. un suivi longitudinal d'un projet éducatif ;
3. une adaptation des activités éducatives suivant les modalités du comportement.

Bien qu'il soit possible de trouver dans l'un d'eux, des activités intéressantes pour l'enfant qui vous concerne, il n'est pas souhaitable qu'un projet soit transposé de manière rigide. En tout, 2 500 projets personnels à usage familial ont été conçus pour 850 familles dans TEACCH. Des points communs existent entre eux mais aucun n'est identique à l'autre.

Le chapitre 9 est un exemple d'un projet à usage familial concernant un enfant de bon niveau. De brefs extraits du matériel clinique provenant de nos centres ou de chez lui ont été inclus pour illustrer la façon de construire un projet individualisé.

Le chapitre 10 montre l'évolution longitudinale des activités éducatives de deux enfants. Par souci de clarté, un seul domaine a été choisi par enfant. Le premier montre l'évolution des objectifs dans la sphère du langage : compréhension et expression. Le deuxième est un exemple de l'évolution des activités dans la sphère cognitive. Ces deux exemples cliniques montrent l'évolution des capacités d'un enfant au fil du temps et comment sont modifiés en conséquence le cadre et les techniques éducatives. La fréquence et l'importance des progrès dans chacun des projets est fonction bien entendu, de la vitesse d'apprentissage de l'enfant.

Le chapitre 11 fournit des exemples de modifications à apporter en considérant la même activité éducative, adaptée suivant trois modalités distinctes de comportement : degrés d'activité extrêmes, difficultés de concentration et intérêts spéciaux. Il ne s'agit pas là, bien sûr, des seuls troubles du comportement qui requièrent des prises en charge spécifiques, mais, ceux que nous avons rencontrés le plus fréquemment. Les modifications du cadre pédagogique ont été choisies dans une seule et même activité pour montrer clairement comment un cadre personnalisé aide à structurer les comportements.

9

projet éducatif destiné à la maison

Nom : Dick B.

Description

Dick est un bel enfant plein de santé âgé de 4 ans et 9 mois, fils unique d'un couple harmonieux d'une bonne trentaine d'années. C'est un enfant communicatif et affectueux. Il n'est pas agité et est vécu de manière gratifiante par sa proche famille. Ses parents prirent conscience de son développement anormal vers 2 ans 1/2. Une écholalie importante, un évitement des autres enfants apparut à cette époque et il se mit à marcher bizarrement sur la pointe des pieds. Leur préoccupation augmenta lorsque l'enfant commença à fréquenter la maternelle car il ne participait à aucun jeu social avec les autres enfants. Vers 4 ans, il parut exceptionnellement doué pour apprendre à lire, épeler et compter. Toutefois, Dick était complètement obsédé par les chiffres et les lettres et ne voulait jouer à rien d'autre. Il parlait facilement mais le contenu de son discours était en fait surtout une écholalie immédiate ou différée.

Examen clinique

Aux tests non verbaux standards, Dick montrait une intelligence au dessus de la moyenne, mais son niveau verbal se situait de 1 1/2 à

3 ans au dessous et les épreuves de langage semblaient carrément l'angoisser. Bien qu'il soit apte à répondre à des consignes correspondant à un niveau de 4 ans, il ne pouvait s'exprimer que comme un enfant de 2 ans et utilisait des phrases courtes avec une syntaxe incorrecte. Le plus souvent, il déplaçait la main de l'adulte pour montrer ce qu'il désirait. Lorsqu'on lui posait la question, par exemple « qu'est-ce que c'est ? », il répétait la question. Ses seules tentatives d'interaction sociale se limitaient à quelques questions répétitives « qu'est-ce que c'est ? » — « quelle heure est-il ? » utilisées hors contexte. Dick répondait souvent aux avances de l'adulte, mais n'engageait que rarement lui-même le jeu social et y tenait difficilement sa place.

Priorités des parents

Ceux-ci souhaiteraient qu'il leur parle, pour leur dire ce qu'il fait à l'école, comment il se sent ou ce qu'il pense. Ils souhaitent également qu'il puisse jouer avec d'autres enfants, qu'il se fasse des amis, qu'il ne joue pas toujours seul avec les chiffres et les lettres. Ils remarquaient qu'à la maison, il évitait tout ce qui était activité physique et qu'il se dandinait de manière bizarre quand il n'avait rien de particulier à faire.

Priorités des professionnels

Ils notent que Dick aime les échanges mais ne sait pas comment s'y prendre. Son handicap verbal empêche toute poursuite dans un jeu social même si l'autre l'organise. Il tient difficilement sa place en groupe et ne partage que peu les jouets. En plus, sa motricité générale et fine n'est pas assez développée pour qu'il puisse participer aux jeux de son âge et aux activités de la classe.

Programme initial

Ses parents, autant l'un que l'autre, étaient prêts à travailler activement avec lui à la maison. Ils n'avaient jamais essayé ceci antérieurement, mais possédaient une compréhension fine de son handicap et de ses possibilités. En couple intelligent et bien organisé, ils étaient capables de mettre en œuvre un vaste projet initial de grande souplesse qui leur permettrait de possibles et nombreux aménagements de leur propre chef.

Après concertation verbale pour le choix des buts, un projet fut établi, l'accent étant mis sur le langage, la participation à tour de rôle et l'exercice physique.

Premier projet de Dick chez lui

Dick semble très à l'aise quand il travaille et joue avec l'un et l'autre. Vous avez fait un si bon travail pour l'encourager et l'aider qu'il semble très demandeur même pour tenter des tâches difficiles. Notre plan peut être d'intercaler quelques activités difficiles avec d'autres plus faciles et d'accéder à un niveau supérieur dans ce qu'il aime faire (par exemple, utiliser des lotos ou des perles pour le langage).

Comme Dick semble mieux pouvoir se concentrer quand il s'agit de tâches régulières et qu'il sait ce qu'on attend de lui, il est essentiel de lui définir un emploi du temps clair, de lui faire savoir quand il doit travailler, quand il peut arrêter ou choisir de jouer.

Voici, à titre d'essai, les quelques activités dont je vous ai parlé lors de notre dernière rencontre ; elles peuvent être rapidement apprises et dépassées ou, au contraire, avoir besoin que vous insistiez. Nous devons tous être attentifs à ce que Dick peut apprendre facilement et à ce qui va devoir requérir des explications et de la pratique.

BUT : AUGMENTER L'EMPLOI DES NOMS COMMUNS
AMÉLIORER COMPRÉHENSION ET EXPRESSION
POUR LES DESCRIPTIONS

• ***Objectif :*** Nommer et/ou reconnaître des objets courants (nourriture, habits, jouets, meubles, animaux, véhicules) — décrire la couleur et la fonction.

Matériel et méthode : Faire ou acheter des lotos comportant des images simples, claires, d'objets ordinaires et d'action. De préférence, de différentes sortes (par exemple : nourriture, vêtements, véhicules, jouets, meubles, animaux, fleurs) avec plusieurs exemples de chacun d'eux ainsi que des images illustrant des actions particulières (exemple : manger, courir, dessiner, nager, grimper, jeter, dormir). Le loto peut

amuser Dick davantage qu'un livre qui ne lui permet pas de jouer avec les cartons.

Voyons maintenant une activité pour l'expression verbale et une autre pour la compréhension.

• *Expression verbale.* — Mettez de côté la planche de loto. Prenez un carton et demandez : « qu'est-ce que c'est ? » Attendez que Dick le dise et s'il ne sait pas, nommez-le et faites lui répéter le mot. Essayez de faire et qu'il fasse des phrases entières (exemple « c'est une assiette »).

Vous pouvez essayer aussi « de quelle couleur est-ce ? » — N'utilisez que ces deux concepts pour l'instant.

• *Compréhension verbale.* — Enlevez les cartons de loto de la planche. Demandez à Dick d'en placer correctement en donnant soit le nom, la description ou la fonction. Essayez les manières suivantes :
— mets-la... (nom) (exemple : la tasse) ;
— mets sur le... (couleur) (exemple : vert) ;
— mets la où tu... (fonction) (exemple : manges, montes dessus).

BUT : DÉVELOPPER LES CAPACITÉS D'ASSOCIATION ET DE TRI

• ***Objectif :*** Grouper (ou apparier) des images d'objets semblables (cuillères, balles, etc.) et les trier suivant la fonction (manger, s'habiller, se laver).

Matériel et méthodes : Découpez plusieurs images d'objets semblables (par ex. plusieurs sortes de cuillères, balles, tasses, clés, chaussures, petits garçons, arbres). Mettez de côté tous ceux qui font partie d'une même catégorie (par exemple les cuillères). Dites à Dick de vous donner (ou de mettre dans une boite) toutes les cuillères.

L'étape suivante, lorsque Dick sera prêt, sera d'extraire tous les objets d'une même catégorie (exemple : tous les vêtements que l'on porte, tous les jouets, tout ce qui est comestible, tout ce qui est nécessaire pour le bain, etc. ce dernier pouvant être : savon, serviette, baignoire, gants de toilette...).

BUT : AMÉLIORER LA COMPRÉHENSION ET L'USAGE DE PHRASES DESCRIPTIVES. DÉVELOPPER LE JEU EN GROUPE

• ***Objectif :*** Enfiler des perles à tour de rôle et coller des images en les décrivant.

Matériel et méthode : Utiliser des perles ou des gommettes de différentes tailles, formes, couleurs. Faire un collier en enfilant les perles à tour de rôle ou un collage, en demandant ou en distribuant, par exemple, « un gros cube vert », « une petite balle jaune », « le triangle bleu le plus grand », etc... Vous pourrez adapter ceci à d'autres concepts ou d'autres choses qui peuvent être associées, par exemple :

a) bois = « dur » — vêtement = « doux » — papier de verre = « rugueux », fourrure = « touffue » ;

b) images de gens : grand, petit, mince, blond (vous pourrez faire un dessin avec une foule).

BUT : AMÉLIORER LA COORDINATION, LE SENS DE L'ÉQUILIBRE, LA FORCE ET L'INTERACTION SOCIALE AU COURS D'ACTIVITÉS PHYSIQUES

• ***Objectif :*** Sauter, grimper, attraper, taper dans quelque chose, jeter, « battre son propre record » et suivre une démonstration.

Activités :

1. Exercice pour lui seul où Dick peut « battre son propre record ». Par exemple :
   — sauter sur un pied ;
   — taper dans un ballon contre un mur ;
   — attraper un ballon ;
   — mettre un ballon dans un récipient (qu'il se tienne derrière une marque, une ligne tracée ou collée ou derrière une petite table) ;
   — petits sauts de gymnastique (il peut être nécessaire de décomposer le mouvement, d'abord les bras ou les jambes).
2. Jeux de groupe impliquant des mouvements (« dansons la capucine », s'attraper, balle au camp, jeux de ballons).
   Essayez d'introduire des variantes qui impliquent Dick et d'autres joueurs (exemple : jouer à attraper celui que l'on nomme et le poursuivre).
3. Suivre un chef. Dites à Dick de vous observer et de vous suivre en faisant comme vous. Commencez par quelque chose de simple. Si imiter une seule action lui est facile, vous pouvez essayer d'en combiner plusieurs (grimper, ramper sous une table, ouvrir la porte). Vous pouvez aussi prendre des activités qui seront un défi pour lui (exemple : course en sac, sauter à cloche-pied, se tenir sur un pied quelques secondes, marcher le long d'une ligne tracée sur le sol ou sur une poutre).
   Soyez « le chef » à tour de rôle, Dick et vous.

10

évolution longitudinale des objectifs pédagogiques

Les deux cas suivants montrent l'évolution des objectifs pédagogiques pour un enfant à mesure qu'apparaissent capacités et comportements nouveaux. Le projet éducatif choisi n'a pas été repris dans son ensemble. Par souci de clarté, seuls les objectifs concernant un seul domaine sont exposés, ainsi que les problèmes posés par le comportement. Dans le cas du premier enfant, Wendy, les objectifs fixés pour le langage sont traités avec la conduite à tenir pour répondre à son comportement turbulent et provocateur. Pour le deuxième enfant, Scot, sont exposés les objectifs visant à améliorer ses facultés cognitives et ses conduites sociales.

Une brève description de chaque enfant fournit le contexte entourant le choix des buts. Chaque tranche d'activités éducatives est suivie de l'évaluation des progrès. Ils sont recensés dans chaque activité et les raisons d'opérer les changements adéquats dans le projet sont exposées. L'évaluation des programmes et les changements sont faits à peu près toutes les 4 à 6 semaines, mais cette règle varie pour répondre aux besoins individuels.

Premier exemple : Wendy

Quatre projets concernant le langage sur une période de 7 mois.

Description. — Wendy est une petite fille âgée de 4 ans et 9 mois, avec de beaux yeux noirs, un grand sourire facile et « coquin » et un physique solide et harmonieux. Elle est hyper-active et n'arrête jamais, avec des mouvements rapides et impulsifs. Wendy n'avait jamais fréquenté l'école et ses débuts scolaires étaient prévus pour septembre.

Préoccupations :

1. Langage. — Wendy n'utilise qu'un langage mal articulé et écholalique, mots simples qu'elle répète et deux phrases itératives dénuées de sens « comment va ? » et « ya, ya ». Elle n'utilise pas de mots ni de gestes pour demander ce qu'elle désire, mais grimpe sur les placards, ouvre les portes et saisit simplement ce qu'elle veut. Ses parents disent « qu'elle n'écoute jamais ». À l'évaluation, Wendy montre une compréhension verbale correspondant à un an.

2. Comportement. — Wendy est turbulente, provocatrice. Elle prend les objets des autres et se sauve en courant et en riant. Lorsqu'on la gronde, la chasse et on lui donne la fessée, elle rit encore plus. Sa taquinerie la plus fréquente est d'offrir quelque chose à sa mère et de le reprendre dès que sa mère s'en approche. Bien qu'elle arrive à se maîtriser avec son père, avec sa mère elle se montre incapable de suivre des indications gestuelles ou d'écouter des consignes verbales.

BUTS :

1. *Compréhension verbale* : accroître la compréhension des noms, des verbes. Par exemple les noms des ustensiles domestiques courants et les actions qui font partie de son quotidien.
2. *Expression verbale* : La motiver davantage à exprimer ses désirs et lui apprendre de nouveaux signes pour communiquer.
3. *Comportement* : diminuer l'agitation et les taquineries et augmenter les réponses positives (exemple : donner un objet, attendre, écouter, toucher, s'asseoir).

Premier projet :
17 février — une activité

• ***Objectif :*** *Comportement* : donner un objet, regarder, écouter, tenir assise quelques instants ;
langage : choisir un objet montré du doigt et nommé.

Matériel : Cuillère, tasse, chaussette, petite auto, brosse à dents, peigne, savon, chaussure, « chips » (comme récompense).

Méthode : Faites la venir à table en montrant les chips. Dès qu'elle est assise donnez-lui en une. Posez 4 objets sur la table et dites-lui « écoute... » et montrez du doigt un objet en le nommant « tasse ». Ensuite tendez votre main et dites-lui « donne-moi la tasse ». Prenez un chips de l'autre main et soyez prêt à le lui donner dès qu'elle vous met la tasse dans la main. N'essayez pas d'attraper la tasse. Votre but est que Wendy vous la donne *volontairement*. Quand elle vous aura donné les 4 objets dans ce jeu « d'échanges », félicitez-la, applaudissez et laissez la se lever.

Évaluation des progrès

Ce fut assez long pour changer l'habitude de Wendy de « piquer » les objets et de s'enfuir avec, mais elle appréciait beaucoup les chips et votre patience a été payante. Elle vient facilement à table lorsqu'elle voit les chips et les objets. Elle a stoppé « les taquineries » car elle a vu que vous ne rentriez pas dans son jeu. Vous attendez simplement qu'elle « donne » elle-même. Maintenant, elle vous tend des objets sans vous taquiner. Vous pouvez vous servir de ce geste « tendre la main » pendant la journée lorsque vous voulez quelque chose. Nous devons réduire le lien existant avec la récompense alimentaire. Elle peut encore avoir besoin de voir les chips sur la table, mais elle peut attendre un peu avant d'en obtenir. Nous pouvons également, lui demander de rester assise 2 ou 3 minutes avant de se lever.

Objectifs du langage :

Wendy comprend parfaitement quel est l'objet à choisir lorsqu'on lui montre du doigt et depuis peu, en le nommant, sans le geste : cuillère, tasse, brosse à dents, chaussure et auto. Nous pouvons maintenant passer à des images pour améliorer son vocabulaire. Nous allons aussi lui apprendre à « toucher » plus qu'à « donner » en réponse à vos consignes. Wendy doit apprendre aussi à désigner ce qu'elle veut.

Deuxième projet : 30 mars — deux activités

• ***Objectif :*** *Comportement* : amener à 2 ou 3 minutes le temps où elle reste assise ;
langage : toucher l'image d'un objet que l'on a nommé sans indications.

Matériel : Images d'objets familiers découpés dans des revues ou des catalogues, par exemple cuillères, tasses, chaussures, autos, chaussettes, savon, plats, friandises.

Méthode : Comportement, conduite à tenir : mettez les friandises en vue sur le côté de la table mais hors portée. Donnez-lui en une, toutes les 3 ou 4 réponses. Félicitez-la à chaque réponse par mots, sourires et applaudissements. Dès que cela vous semble possible, différez les récompenses et donnez-les lui seulement en fin d'activité. Mettez 2 ou 3 images sur la table, nommez-en une, tendez la main en lui demandant de vous la « donner ». Quand ce sera acquis, apprenez-lui à « toucher » seulement l'image que vous nommez. Vous devrez lui guider la main au début et lui montrer ce que vous entendez par « toucher ». Si elle s'agite lorsque vous lui demandez de répondre de cette nouvelle façon, il peut être nécessaire de revenir en arrière et de la récompenser plus souvent jusqu'à ce qu'elle s'habitue.

• ***Objectif :*** Exprimer une préférence en tendant une image.

Matériel : 3 jouets qu'elle aime, les images de ces jouets, 3 aliments qu'elle aime avec les images correspondantes.

Méthode : Mettez les 3 jouets sur la table à côté de vous, hors de sa portée. Posez 3 images correspondantes en face d'elle, demandez-lui « qu'est ce que tu veux ? » et désignez les 3 jouets. Si elle essaye d'en attraper un, arrêtez son geste et conduisez-lui la main vers l'image correspondante. Dites-lui « donne-moi » l'image et tendez la main — échangez l'image contre l'objet correspondant ; Quelle que soit l'image tendue, prenez la et donnez lui le jouet correspondant. Nommez-le « auto, tu veux l'auto ? ». Laissez-la en profiter quelques minutes, puis répétez la manœuvre. Ensuite, faites pareil avec les 3 aliments. Assurez-vous que vous lui donnez ce qui correspond à l'image qu'elle vous tend.

Laissez la les manger. De cette façon, Wendy commence à réaliser l'intérêt d'exprimer ses préférences.

Évaluations des progrès :

Premier objectif. — Wendy peut répondre maintenant 4 ou 6 fois avant d'avoir besoin de sa récompense et elle devient plus sensible à vos félicitations. Elle regarde votre visage avec curiosité, observe votre sourire et sourit, elle aussi, lorsque vous la félicitez et applaudissez à ses bonnes réponses. Vous pouvez allonger la liste de noms nouveaux, images d'habits et d'ustensiles dont elle se sert. Continuez à lui enseigner le sens des verbes.

Deuxième objectif. — Elle prend un plaisir tout particulier à choisir l'aliment qu'elle veut. Commencez à utiliser ce système dans la cuisine si vous voulez. Affichez des images de ses aliments préférés sur le frigidaire et attendez qu'elle montre du doigt avant de les lui donner : jus de fruit, lait, gâteau. Les prochaines activités viseront spécifiquement la compréhension des verbes et l'imitation de vos actes. Non seulement, nous allons introduire des mots nouveaux, mais aussi une nouvelle méthode, sous forme de jeu : « Simon a dit ». Cette méthode est utilisée dans sa future classe et elle doit pouvoir se tenir tranquillement assise sur sa chaise, sans table devant. Continuez avec des activités brèves (2 ou 3 minutes) jusqu'à ce qu'elle y parvienne facilement, sans s'énerver ou avoir besoin de friandises. Continuez à lui sourire, la féliciter, la câliner, l'applaudir.

Troisième projet : 10 mai — deux activités

• ***Objectif 1 :*** Écouter des consignes comportant des verbes d'action, améliorer l'imitation, rester assise sur une chaise sans que la table ne fasse barrière.

Matériel : Aucun.

Méthode : Asseyez vous en face de Wendy et jouez à « Simon a dit » [1] avec des gestes simples à imiter. Ex. : levez vos mains, applaudissez,

1. Dans le style : « Savez-vous planter les choux... » pour désigner et faire des geste (NDT).

touchez le nez, tapez du pied, caressez votre estomac, touchez la pointe de vos pieds. Énoncez chaque consigne lorsque vous en exécutez l'action. Laissez Wendy réfléchir quelques instants à ce qu'elle doit faire puisque c'est nouveau et peut-être difficile. Vous devez peut-être lui prendre la main et la guider pour lui indiquer la réponse correcte. Embrassez-la à chaque fois.

• ***Objectif 2 :*** Comprendre les verbes d'action et les mimer spontanément.

Matériel : Brosse à cheveux, à dents, tasse, cuillère, gant de toilette, oreiller.

Méthode : Disposez les objets sur la table. Dites-lui « montre-moi manger ». Aidez-là à choisir la cuillère et à faire semblant de manger avec, félicitez-la, par ex. « c'est bien, tu manges ». Puis mettez la cuillère de côté et demandez-lui autre chose. « Montre-moi brosser les cheveux ». Quand elle se sera servie de tous les objets, prenez la dans vos bras, applaudissez ou offrez-lui quelque chose qui lui fasse plaisir.

Verbes à enseigner : se brosser les cheveux, boire, se laver, dormir, manger.

Évaluation des progrès

Objectif 1 : Wendy a vite appris à imiter vos gestes et cela lui sera utile à l'école. Elle a du mal à s'arrêter toutefois, et a tendance à s'énerver et à faire la sotte avec certains gestes, par exemple : applaudir, taper du pied, se caresser le ventre. Refaites ce jeu de temps à autre mais attendez qu'elle s'arrête avant de la récompenser en souriant et en la félicitant. L'étape suivante consistera à lui demander de réaliser les actes que vous indiquez sans les lui avoir montrés ou sans se servir de l'objet réel. Grâce à sa meilleure compréhension, à la fois des noms et des verbes, nous pouvons maintenant lui demander d'écouter attentivement des consignes comportant deux mots : un verbe et un nom, et d'y répondre correctement. Nous nous servirons, à nouveau, d'images, ce qui nous permettra d'enrichir son vocabulaire. Elle maîtrise mieux son comportement, ce qui lui permet de bien comprendre ce qu'on attend d'elle. Dès qu'elle se trouble, vous voyez ressurgir sa vieille manie de « taquiner ». Vous pouvez commencer à lui demander de rester assise 10 minutes sans se lever. Elle aura encore besoin de récompenses tangibles, mais, plutôt que de continuer à vous servir de friandises, faites appel à un système de jetons. Ces jetons lui permettront de visualiser qu'elle travaille bien lorsque c'est le cas combien durera

l'activité et la rassurera sur ses capacités à bien travailler et à réussir. Elle se sert davantage de gestes significatifs pour communiquer. Vous pouvez lui demander de nommer ce qu'elle veut, mais faites attention de ne pas lui dire le mot, par ex. : « veux-tu du jus de fruit ? ». Ce serait facile pour elle de répondre en répétant en écho votre dernier mot « du jus de fruit » et nous voulons qu'elle nomme spontanément ses préférences. Demandez-lui : « qu'est-ce que tu veux ? » et faites-le lui montrer du doigt sur une image et dites-lui le nom. Si elle n'arrive pas à se souvenir du nom, soufflez-lui le son « J... ».

Quatrième projet :
1er août — deux activités

Système de récompense à l'aide de jetons

Utilisez 5 pinces à linge et une tasse en verre transparent. À chaque réponse ou toutes les 3 ou 4 réponses (suivant son besoin de récompense) mettez une pince dans la tasse. Lorsqu'elles y seront toutes les 5, l'activité est « finie » et elle peut alors avoir sa friandise. Indiquez-lui où s'asseoir et la manger avant de passer à l'activité suivante. Enlevez les pinces à linge de la tasse et recommencez. De cette manière, vous lui permettrez de se détendre un peu, sans la laisser se lever et courir partout. Cela lui permettra de mieux contrôler son agitation, préparation importante pour sa scolarité prochaine.

• ***Objectif 1 :*** Écouter attentivement des consignes et mimer les actions correspondantes sans utiliser l'objet concret.

Matériel : Aucun.

Méthode : Asseyez-vous en face d'elle comme vous l'avez fait pour le jeu « Simon a dit ». Captez son attention en disant : « écoute, regarde-moi », dites ensuite : « regarde-moi me laver la figure ». Au début, vous devrez sans doute commencer le geste mais votre but est que Wendy puisse mimer l'action d'après vos seules paroles. Variez les combinaisons (nom — verbe) pour qu'elle prête attention aux deux mots-clés, par ex. : « se laver la figure », « se laver les mains », « taper dans les mains »,... « faire un signe de la main ».

• ***Objectif 2 :*** Chercher dans une page l'image que vous nommez.

Matériel : Livre avec images représentant des choses concrètes qu'elle connaît et des gens réalisant des actions courantes.

Méthode : Ouvrez le livre à une page quelconque. Demandez à Wendy de toucher un objet de l'image (auto, chaise, coca, banane). Aidez-la à chercher dans toute la page en lui bougeant le doigt jusqu'à ce qu'elle le trouve. Vous devrez probablement lui répéter le mot pendant qu'elle le cherche. Aidez-là à trouver l'image des noms, verbes et phrases avec un nom et un verbe que vous lui avez appris ou voudriez lui apprendre prochainement. Commencez la leçon avec 2 ou 3 consignes simples pour lui faire prendre confiance en elle et vous permettre de la féliciter. Continuez avec un vocabulaire limité, mais utilisez ces quelques mots avec un maximum de combinaisons possibles. Par ex. : « manger des bananes, manger des glaces, un chien qui court, une petite fille qui court... ». Lorsqu'elle se trompe, répétez la phrase en appuyant sur le mot erroné : « une fille qui COURT » ou « FILLE qui court ».

Remarques sur les progrès :

En septembre, Wendy a commencé à fréquenter une classe spéciale pour enfants ayant des troubles de la communication. La turbulence, « les taquineries » sont réapparues de temps en temps — lors du premier contact avec chaque nouvel enseignant, lorsque les tâches sont confuses ou le langage utilisé hors de sa portée, ou lorsqu'elle n'allait pas bien (surmenage ou grippe). Ces conduites ne durèrent pas et ont disparu graduellement. Sa compréhension du langage a vite progressé mais elle continue à avoir besoin d'un cadre bien structuré pour prêter attention à ces mots. Elle a commencé à utiliser son vocabulaire pour exprimer ses préférences avec des phrases de 1 ou 2 mots comme « aller dehors », « manger », « balance-moi », « faire des bulles ». Sa mère contrôle mieux le comportement de Wendy à la maison et a continué les activités pédagogiques pour deux raisons : d'abord Wendy a pris goût et elles donnent l'occasion d'échanges nombreux et enrichissants et, en second lieu, elle arrive souvent à calmer Wendy en lui proposant quelque chose de bien structuré et de facile à réaliser tout en restant assise. L'enseignant de Wendy a proposé de nouvelles activités appropriées et des objets.

Deuxième exemple : Scot

Cinq projets concernant les réalisations cognitives sur une période de six mois.

Description. — Scot est un petit garçon de 3 ans, agréable, avec une expression grave, imperturbable, qui lui donne l'aspect d'un petit homme sérieux. Il regarde les autres et comprend quelques consignes verbales, mais il reste distant, ne sourit jamais et ne semble pas apprécier les démontrations affectives. Scot se satisfait en jouant seul pendant de longues périodes avec un ou deux jouets et n'est pas un enfant difficile. Fils unique, il n'a pas l'expérience d'autres enfants. Ses parents espèrent le faire entrer dans une classe spéciale dans quelques mois.

Préoccupations :

1. Cognitions. — Le jeu de Scot consiste à regarder de très près quelques jouets, à les ramasser, à les regarder à nouveau, les mettre sur la table, ou par-terre et à les scruter par terre, de manière répétitive. Ses jouets favoris consistent en un petit téléphone rouge avec un fil enroulé en spirale, une petite radio avec un bouton rouge à l'extrêmité de l'antenne et une auto avec des roues noires. Il ne montre que peu d'intérêt pour des objets à distance et n'explore rien par le jeu. Pendant l'évaluation, Scot montre le potentiel cognitif convenant à son âge.

2. Interaction sociale. — Scot ne comprend pas les jeux d'imitation et ne regarde pas spontanément ses parents, pas plus qu'il n'essaie de copier leurs actes. Il n'aime pas qu'on le dérange dans son jeu et ne montre aucun plaisir aux félicitations et aux câlins. Il sourit lorsqu'on le faisait tourner à bout de bras ou sauter, mais ne fait aucun effort pour prendre l'initiative des échanges.

BUTS :

1. *Socialisation* : observer les adultes — imiter leurs actes et jouer à tour de rôle — développer l'initiative des échanges.

2. *Cognitions* : trier par forme, couleur, taille. — Associer suivant la fonction ou l'appartenance — choisir le critère le plus pertinent pour cela.

Premier projet :
21 septembre — deux activités

Remarque destinée aux parents. — Ces premières activités serviront principalement à permettre à Scot de rester assis et de réaliser les activités demandées par un adulte. Elles devront être simples au début afin qu'il puisse y parvenir, puis on le fera tournoyer à bout de bras ou autre chose qui lui fasse plaisir.

• ***Objectif nº 1 :*** Se concentrer sur une tâche, élargir le champ du regard. Comprendre qu'il faut terminer avant de s'en aller.

Matériel : 4 ou 5 cubes ; une boîte à café avec un couvercle en plastique troué pour que les cubes passent au travers, un plateau peu profond.

Méthode : Mettez les cubes sur le plateau et la boîte à café en face de Scot. Faites-lui signe de mettre les cubes dans la boîte, éloignez progressivement le plateau de cubes pour qu'il regarde tout autour de la table pour voir où se trouve le prochain cube. Quand ils sont tous dedans, dites-lui « Tout fini » et laissez-le se lever. Allez à lui et faites-le tournoyer, félicitez-le et câlinez-le.

• ***Objectif nº 2 :*** Trier 2 sortes d'objets. Terminer l'activité.

Matériel : 2 plateaux — 10 objets de 2 formes différentes (5 cuillères et 5 bobines, 5 cubes et 5 pinces à linge ; 5 crayons et 5 perles

Méthode : Placez un objet sur chaque plateau en montrant à Scot comment vous voulez les trier. Ensuite, tendez-lui les autres 4 cubes et 4 pinces à linge, un par un. Aidez-le au début en lui guidant la main ou en montrant du doigt le plateau correct. Diminuez votre aide lorsqu'il saisit le but du jeu. S'il se trompe, enlevez l'objet et tendez-le lui à nouveau, en disant « essaie encore ». S'il s'agite ou se rebiffe, aidez-le davantage, mais essayez de le faire trouver lui-même la solution.

Évaluation des progrès :

Activité 1. — Maintenant, Scot aime venir travailler avec vous à table et il sait qu'il doit « finir ». Nous pouvons maintenant prolonger

l'activité de 2 à 3 minutes en prenant davantage de cubes et en lui demandant de les prendre dans un rayon plus grand. Au début, il n'aimait pas que vous éloigniez les cubes, mais maintenant, il s'y est habitué et il sait qu'il doit chercher pour les trouver. Nous pouvons maintenant lui apprendre à regarder au delà de la table, par terre ou dans la pièce. Comme il aime les faire passer à travers le trou et écouter le bruit de leur chute dans la boîte, cela le motive à les chercher dans la pièce. C'est pour nous une excellente opportunité de lui apprendre à regarder dans la direction du doigt.

Activité 2. — Scot comprend maintenant le tri en 2 catégories d'objets différents et il a même spontanément rectifié ses erreurs. Votre remarque disant que cette activité semble l'ennuyer est probablement juste. Nous pouvons avancer plus rapidement. Trier suivant 3 catégories, le faire par couleur ou par taille. Nous ne savons pas, maintenant, ce qui lui sera facile ou difficile. Toutefois, nous devons continuer à observer soigneusement ses possibilités de corriger ses erreurs. Ces activités de tri que Scot peut faire seul comportent un inconvénient latent. Il préfère encore être seul, n'aime pas les ingérences des autres. Malgré tout, il doit développer ses capacités d'observation et d'imitation. Cela lui sera nécessaire pour jouer avec d'autres enfants. C'est pourquoi la prochaine activité qui implique qu'il vous observe et vous imite, sera commencée avec ses cubes préférés.

Deuxième projet :
14 octobre — trois activités

• ***Objectif nº 1 :*** Chercher des yeux des cubes éloignés. Comprendre le geste de montrer du doigt.

Matériel : Boîte à café — 10 cubes.

Méthode : Posez la boîte devant Scot et éparpillez les 10 cubes sur toute la surface de la table. Montrez-les du doigt un par un (en les touchant presque) suivant l'ordre dans lequel vous voulez les mettre. Ensuite, mettez-en quelques uns sur la table, d'autres sur la chaise ou sur le plancher avoisinant. Continuez à montrer du doigt chaque cube dans un certain ordre, en éloignant progressivement votre doigt, à mesure que Scot commence à comprendre ce geste. Augmentez petit à petit la distance que Scot doit parcourir pour trouver le cube suivant jusqu'à ce qu'il soit capable de regarder autour de lui dans toute la pièce.

Continuez à montrer du doigt et, cette fois, indiquez un cube à l'autre extrêmité de la pièce.

• ***Objectif n° 2 :*** Trier des objets en 3 groupes. Trier par couleur et par taille (par ex. : petit et grand)

Matériel : 3 plateaux ; objets (clés, bobines, cuillères) ; objets de 2 couleurs (cubes, chaussettes, clous) ; objets de 2 tailles, par ex. : grand et petit (cuillères, balles, cubes, perles)

Méthode : Procédez comme pour l'exercice antérieur, mais posez 3 plateaux et utilisez 3 sortes d'objets. Pour le tri par couleur et par taille, vous pouvez ne vous servir que de 2 plateaux. Apprenez-lui la couleur en triant comme vous l'avez fait lors du 1er programme, mais soyez prêt à l'aider beaucoup au début puisque vous lui demandez de procéder d'une autre façon. Annoncez les couleurs « bleu » ou « jaune » en montrant du doigt chaque plateau. Si cela ne va pas tout seul, vous pouvez introduire la taille. Faites-lui mettre les « grands » objets dans un des plateaux et les « petits » dans l'autre. N'oubliez pas de dire « grand » ou « petit » en montrant du doigt : « c'est une *grande* cuillère... elle va avec les grands... oui, "grand"... »

• ***Objectif n° 3 :*** Imiter ce que vous venez de faire (imitation immédiate)

Matériel : Boîte à chaussures ; 3 paires d'objets (cuillères, perles, stylos ; 3 paires de cubes (2 rouges, 2 bleus, 2 jaunes)

Méthode : Mettez une cuillère, une perle et un stylo devant Scot et les 3 correspondantes devant vous. Posez la boîte entre vous. Prenez-un objet (la cuillère) et dites à Scot de prendre le même. Mettez le vôtre dans la boîte. Dites-lui de faire pareil. Répétez la même chose avec les deux autres. Continuez ce jeu en changeant l'ordre dans lequel vous ramassez les objets. Servez-vous des cubes de couleur pour lui faire ramasser la même couleur que vous. Assurez-vous qu'il copie correctement chaque étape.

Évaluation des progrès :

Maintenant, Scot travaille bien pendant 5 minutes. Il trie correctement les 3 couleurs et vous pouvez commencer à en ajouter d'autres. Il commence à comprendre « grand/petit ». Assurez-vous que les objets soient de tailles franchement différentes et employez ces mots dans le quotidien, par exemple : « un grand verre de jus de fruit », « un petit gâteau ». Scot demeure très sérieux, mais il sourit de bon cœur lorsque vous le faites tournoyer. Bien qu'il ne le vous demande pas et qu'il préfère souvent rester à la table à jouer avec le matériel, vous devez lui offrir ce contact physique après chaque activité. Essayez de le chatouiller doucement avant de le balancer pour voir s'il arrive à prendre plaisir à cela aussi.

Les prochaines activités porteront sur les concepts et les conduites sociales qui lui serviront à l'école :

1. le concept de séquence, par exemple, qu'il existe un ordre comportant « d'abord, ensuite, enfin » ;
2. la compréhension de « chacun son tour ». Attendre que l'autre ait fini, savoir quand c'est à lui et quand c'est à vous. Bien que Scot ait bien travaillé en ramassant le même objet que vous (activité 3), il a du mal à attendre et veut aller de l'avant.

Troisième projet : 29 octobre — deux activités

• ***Objectif n° 1 :*** Organiser son travail tout seul, avec un début, un milieu, une fin.

Matériel : Puzzle à encastrer avec 4 pièces — tableau à trous et 10 petits « clous », boîte pour les « clous ».

Méthode : Tout d'abord, montrez l'ordre à Scot. Sortez toutes les pièces de puzzle, remettez-les puis rangez le puzzle sur l'étagère à jouets. Maintenant, demandez-lui de refaire la séquence tout seul. Montrez-lui avec des clous. Sortez-les de la boîte, placez-les sur le treillis, puis remettez-les dans la boîte. Lorsqu'il sait ce qu'il doit faire, asseyez-vous de nouveau et regardez le faire, en l'aidant le moins possible, mais ne le laissez pas oublier l'ordre ni commencer à se servir répétitivement du matériel.

• ***Objectif n° 2 :*** Chacun son tour.

Matériel : Boîte à café et 10 cubes pouvant être empilés.

Méthode : À tour de rôle, prenez un cube de la boîte et posez-le sur le cube précédent en construisant par exemple, une tour, à vous deux. Quand c'est son tour, poussez la boîte vers lui et reprenez-la lorsque c'est votre tour. Utilisez les mots suivants : « le tour de Scot... », « le tour de Maman... » en déplaçant la boîte. Dès qu'il a appris le jeu, attendez qu'il vous tende la boîte plutôt que de l'enlever. Rappelez-le à l'ordre lorsqu'il oublie votre tour et commence à empiler, en lui disant « à qui le tour ? » et faites-le vous toucher en lui disant « à Maman ».

Variante : Si ce jeu devient trop facile pour Scot, vous pouvez vous servir de cubes de différentes couleurs et lui faire ramasser la même couleur que vous.

Évaluation des progrès :

(Note au lecteur : la note suivante destinée aux parents décrit ses progrès globaux et explique le projet de développer la compréhension du langage dans les prochaines activités.)

Note aux parents. — Je ne pense pas vous avoir assez répété quel bon travail vous faites avec Scot. Les progrès sensationnels que nous observons sont les résultats de votre dur travail. Son vocabulaire de noms et de verbes s'est considérablement enrichi et il comprend également de nombreux adjectifs. Essayons de mettre ces mots ensemble dans de petites phrases. En décrivant l'objet que vous voulez qu'il aille chercher à l'autre extrémité de la pièce, vous l'exercerez à comprendre le langage tout en continuant le but antérieur qui consiste à chercher des yeux un objet éloigné.

Nous pourrons aussi nous servir de l'activité précédente — trier dans des plateaux — pour développer ses capacités à associer les mots appartenant à une même catégorie, ou ayant la même fonction. Dans le projet suivant, nous trouverons une activité qui inclura les perles que vous avez offertes à Scot pour Noël ; c'est toujours une bonne chose d'utiliser du matériel nouveau et varié lorsque vous enseignez les couleurs, tailles et formes.

Scot a solidement acquis maintenant l'habitude de disposer et de ranger dans un ordre précis le matériel dont il se sert. Vous pouvez aller un peu plus loin : apprenez-lui à vous apporter ce qu'il a fini, vous le tendre et se faire balancer un bon coup, en retour. Ceci l'encouragera à prendre l'habitude de venir vers vous, et, ainsi, à rechercher et initier le contact social.

Quatrième projet :
30 décembre — trois activités

• ***Objectif n° 1 :*** Chercher des yeux les objets décrits avec des phrases comportant un adjectif.

Matériel : Objets familiers, une grande boîte.

Méthode : Disposez les objets dans la pièce pendant que Scot regarde. Ensuite, asseyez-vous à côté de lui en tenant la boîte. Dites-lui ce qu'il doit ramasser « ramasse la petite auto » et lorsqu'il l'aura mise dans la boîte, servez-vous des adjectifs que vous avez travaillés pendant les activités de tri « ramasse le cube rouge... prends la chaussure de Maman... ramasse le grand verre... ».

• ***Objectif n° 2 :*** Trier les images d'objets par nom et par fonction (toutes les autos, les chaussures, les tasses, les choses qui se mangent, se portent ou avec lesquelles on joue).

Matériel : Images découpées dans les magazines/catalogues — faire bien attention qu'il s'agisse d'objets qu'il connaît bien et qu'il peut reconnaître.

Méthode : Enseignez-lui à trier ces images de la même façon que vous lui avez appris le tri auparavant en utilisant 2 ou 3 plateaux. Jugez vous-même de l'allure appropriée en vous assurant qu'il peut rectifier ses propres erreurs tout seul avant de passer à l'activité suivante. Essayez ensuite ce qui suit :

1. trier des chaussures, des autos, des maisons ;
2. trier des aliments, des jouets ;
3. trier des vêtements, aliments, autos.

• ***Objectif n° 3 :*** Enfiler des perles à tour de rôle en imitant le choix de Maman.

Matériel : Jeu de perles (de formes et de couleurs différentes), une ficelle.

Méthode : Mettez plusieurs perles dans une boîte devant Scot. Tendez-lui la ficelle et faites-le enfiler une perle et enfilez-en une à votre tour. Laissez le progressivement se responsabiliser et se souvenir de vous tendre la ficelle lorsque c'est votre tour. Indiquez la perle que vous mettez en la nommant : « perle rouge », « carré bleu » etc... Quand cela lui sera facile, vous pourrez commencer à lui dire « enfile-en une comme Maman » et demandez-lui de dire laquelle c'est. Variez le jeu en mettant « toutes les rouges » ou « toutes les petites » en variant les catégories d'un jour au suivant, pour que Scot s'habitue à suivre votre façon de faire.

Évaluation des progrès :

Activité n° 1 : Scot réussissait cet exercice lorsqu'il vous regardait disposer les objets dans la pièce, mais c'était plus difficile de trouver les objets qu'il ne vous avait pas vu mettre, lorsqu'il ne prêtait pas attention. Maintenant que Scot fréquente l'école et que vous ne le faites plus travailler aussi souvent, je vous suggère de continuer à travailler cela pendant des activités de tous les jours. Montrez du doigt et demandez à Scot de prendre un objet de l'autre côté de la pièce, par exemple « apporte le journal de ton père », « donne-moi la corbeille à papiers » en indiquant clairement du doigt, si besoin.

Activités 2 et 3. — Les progrès pour construire des ensembles avec différents objets et suivre vos consignes vont bon train. La plus considérable amélioration est le plaisir croissant qu'il éprouve à échanger des objets avec vous. Il ne reste plus aussi longtemps seul ni aussi sérieux. Comme les jeux structurés aident Scot à augmenter les échanges qu'il a avec vous, ce serait une bonne idée de continuer, même si Scot reçoit maintenant l'éducation qu'il faut à l'école. Les suggestions suivantes sont faites pour vous aider à choisir en jugeant vous-même ce qui sera le plus utile et comment structurer les activités.

Cinquième projet : 16 février — six objectifs

• ***Objectif n° 1 :*** Utiliser la notion d'appartenance pour décrire les vêtements et les objets (les chaussures de Maman... le chapeau de Papa... les chaussures de Scot... le sac de Maman...).

• ***Objectif n° 2 :*** Mettre à leur place les objets appartenant à quelqu'un (Où met-on la chemise de Papa ? Où met-on la chemise de Scot ?)

• ***Objectif n° 3 :*** Reconnaître les gens sur les photographies et dans un miroir.

• ***Objectif n° 4 :*** Donner des ordres aux autres (en étant le chef : « Simon a dit »).

• ***Objectif n° 5 :*** Reconnaître les erreurs des autres. Faites-lui découvrir vos erreurs pour voir s'il peut se sensibiliser à la notion de non-sens pour lui faire prendre conscience de la logique et des séquences ; par exemple : dans les tâches de tri, que fera-t-il si vous incluez 1 ou 2 objets qui ne font pas partie des catégories choisies ?

• ***Objectif n° 6 :*** Repensez à tous les jeux que vous avez faits, afin de voir combien d'entre eux peuvent servir à faire que Scot soit « l'enseignant » à son tour.

Note sur les progrès :

En février, Scot a commencé à fréquenter une maternelle pour enfant ayant des troubles de la communication. À 5 ans 1/2, il a réussi à passer dans la grande section d'une maternelle pour enfants normaux.

11

structuration du cadre dans les troubles du comportement

Nous avons choisi trois des troubles du comportement les plus importants, qui peuvent entraver un enseignement fructueux chez les enfants handicapés :

1. Niveaux d'activité extrêmes, hyperactivité ou léthargie, hypoactivité
2. Dispersion (enfant qui ne fait pas attention ou se disperse vite)
3. Intérêts particuliers (enfant qui s'intéresse peu aux objets ou se concentre trop (hyper-discrimine et persévère dans son jeu (persévération).

Afin de montrer par des exemples comment le cadre permet de faciliter le contrôle du comportement, nous avons choisi une même activité pour chacun des extrêmes des trois troubles du comportement choisis et nous n'avons modifié que le cadre proposé. Une activité simple — l'enfant doit faire passer des cubes à travers un orifice carré — a requis des cadres différents pour un enfant hyperactif et pour un enfant hypoactif. Une autre où l'on demande à l'enfant de choisir l'objet nommé par l'enseignant, impliquera un cadre distinct pour des enfants ayant des troubles de l'attention visuelle.

Trois types d'activités de tri, illustrent les modifications du cadre pour des enfants présentant des troubles de l'intérêt pour les objets. A la suite de chaque activité, une note explique au parent/enseignant pourquoi l'activité fut choisie pour cet enfant, de quelle manière elle pourra améliorer le trouble en question et comment il peut adapter sa façon d'enseigner.

Observation n° 1 : niveau d'activité : enfant de trois ans hyperactif

Cubes dans une boîte

• ***Objectifs :*** Saisir un cube, le déposer à l'intérieur du récipient, s'asseoir sur une chaise une minute, revenir s'asseoir lorsqu'on l'appelle.

Matériel : 10 cubes, un récipient, des raisins secs dans une petite boîte

Méthode : Mettez les cubes dans une boîte à côté de vous et le récipient devant Johnny. Dès qu'il est assis, tendez-lui le premier cube. Dites « mets le dedans » (vous aurez peut-être besoin de mettre votre main sur la sienne pour éviter qu'il ne le jette). Dès qu'il le fait tomber dedans, récompensez-le et tendez lui le cube suivant ; continuez ainsi jusqu'à ce que ce soit fini. Félicitez-le dites « fini » et déplacez la table en disant « va jouer ». Une minute après, dites-lui « viens », montrez-lui un raisin sec pour qu'il le voie, puis posez-le sur la table devant sa chaise. Laissez-le le prendre, une fois assis seulement. Félicitez-le, souriez-lui et continuez.

Remarque : Johnny a besoin de se réfreiner mais il doit apprendre cela progressivement. Il veut être occupé sans arrêt ; aussi, si vous le faites attendre trop longtemps, il essaiera de se lever de table. Vous voulez aller un tout petit peu plus lentement que lui. Cela peut signifier : vous presser un peu. Vous placerez sa chaise contre le mur et la table très près devant lui (fig. 10 a). Cela devient ainsi plus compliqué pour lui de se sauver en courant, et ce sera clair pour lui que vous voulez qu'il reste assis. Lorsqu'il en a pris l'habitude et n'essaie plus de se sauver avant que tous les cubes soient dans le récipient, vous pourrez mettre la table et la chaise plus loin du mur (voir fig. 10 b) et allonger l'exercice en rajoutant des cubes jusqu'à ce qu'il travaille une minute entière sans essayer de partir.

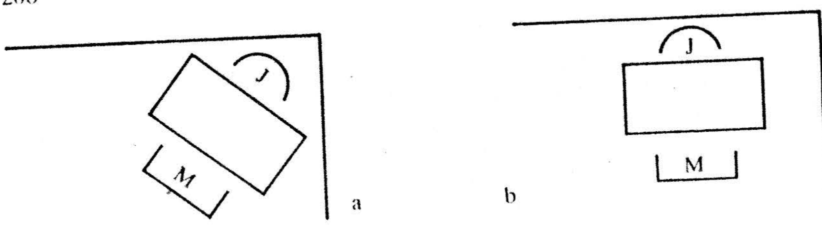


Fig. 10. — a) *la table sert de barrière* ; b) *Plus besoin de barrière.*

Observation n° 2 : niveau d'activité : enfant hypoactif

Cubes dans un récipient

• ***Objectifs :*** Saisir et tenir le cube. Commencer le mouvement suivant — augmenter l'activité motrice.

Matériel : 5 cubes, un récipient, du papier, des raisins secs.

Méthode : Mettez le récipient à gauche de Billy et les papiers de couleur sur sa droite. Mettez les 5 cubes bien séparés, sur le papier. Tapotez sur la table pour attirer son attention, montrez le cube du doigt et dites-lui « mets dedans ». Attendez à peu près 5 secondes. S'il n'a pas bougé, répétez la consigne et prenez doucement sa main en la dirigeant vers le cube. Aidez le à le saisir. Guidez-lui la main jusqu'à ce qu'elle soit au dessus du récipient. Aidez-le à lâcher le cube. Félicitez-le après chaque lâcher.

Il aime aussi qu'on le chatouille dans le cou ou la main et peut être plus motivé si vous le faites.

Continuez de cette façon. Chaque fois que vous l'aidez, prêtez-lui de moins en moins d'assistance, juste celle dont il a besoin. Lorsque tous les cubes sont à l'intérieur, dites « Fini » et levez-vous. Conduisez-le au rebord de la fenêtre (là où vous avez mis les raisins secs). Montrez-les lui mais placez-les de telle sorte qu'il ait à les attraper en hauteur ou à se pencher pour les prendre. Avant de retourner à table, jouez

avec lui à un jeu impliquant la motricité générale, tel que se balancer, sauter ou monter des marches.

Remarque : Billy est naturellement lent et attendra que vous fassiez tout à sa place si vous n'y prenez garde. Vous devrez maintenir son attention sur l'activité mais, en même temps, vous devrez lui laisser le temps de commencer l'action. Essayer de compter lentement jusqu'à 5 avant de l'aider. Petit à petit, savoir qu'il va être récompensé et que vous ne ferez pas les choses à sa place, l'aidera et le motivera à accélérer son allure. L'activité physique, lorsque sa tâche est terminée, lui donnera davantage d'énergie pour la prochaine activité.

Observation n° 3 : attention visuelle et dispersion : enfant très dispersé

Toucher les objets nommés

• ***Objectifs :*** Regarder l'adulte quand il dit « regarde... écoute », l'empêcher de toucher jusqu'à ce qu'on lui ait dit « touche ». Focaliser l'attention sur le travail.

Matériel : Objets familiers (cuillère, tasse, savon, crayon, chaussure...).

Méthode : Mettez 5 objets dans une boîte sur vos genoux ou par terre, hors de la vue de Tony. Dites-lui de s'asseoir et poussez la table contre lui. Dites « main dessous » et faites-lui comprendre que vous voulez qu'elles restent sur ses genoux. Maintenant, mettez 3 objets sur la table, en disant « regarde... écoute... » Dès qu'il le fait, dites-lui ce qu'il doit toucher : « la chaussure... touche la chaussure ». Félicitez-le par un « Bien touché » et si c'est correct, insistez en disant « oui... la chaussure ». Faites un tableau où vous marquerez sa réponse. Ensuite, demandez-lui d'enlever les mains avant de mettre les 3 objets suivants sur la table. Continuez jusqu'à ce que vous lui ayiez demandé de toucher les 5 objets au moins une fois. Lorsqu'il aura fini, félicitez-le pour avoir « bien travaillé » et laissez-le se lever et récompensez-le.

Remarque : Souvenez-vous que Tony se disperse facilement. C'est pourquoi vous devrez travailler dans un endroit calme et sans autre objet à toucher dans le voisinage. Éteignez la télé et faites sortir les autres enfants de la chambre, lorsque vous travaillez. Rangez tous les autres jouets hors du champ visuel afin qu'il ne soit pas distrait. En ne lui donnant que 3 objets à regarder et en marquant sur un tableau chaque réponse, vous lui présentez une tâche très structurée et répétitive, ce qui aidera Tony à maintenir son attention tout au long de l'exercice.

Observation n° 4 : attention visuelle et dispersion : enfant inattentif

Prendre les objets nommés

• ***Objectifs :*** Regarder l'adulte lorsqu'il dit « écoute... prends la chaussure ». Parcourir la table des yeux à la recherche de l'objet nommé. Regarder autour dans la pièce pour l'objet nommé — aller le chercher.

Matériel : Objets familiers (cuillère, brosse à dents, ours en peluche, tasse, chaussure)

Méthode : Prenez 3 objets et montrez les un par un à Bill. Assurez-vous qu'il les regarde bien tous. Tendez-les lui ensuite pour les mettre sur la table. Disposez-les en les séparant bien pour l'inciter à chercher des yeux. Dites « regarde... écoute... prends la chaussure ». S'il ne le fait pas, prenez sa main et dirigez-la vers l'objet pour l'aider à prêter attention. Lorsque Bill sera coûtumier de ce jeu, commencez à mettre les objets par terre, près de lui. Quand il commence à mieux utiliser son regard, vous pouvez éloigner l'objet.

Remarque : Bill ne remarque que les objets ou les choses qui sont juste autour de lui. Il a besoin que vous l'aidiez à regarder et à prêter attention aux choses qui sont à quelque distance. Outre ce jeu, vous pouvez aussi l'aider de la manière suivante : laissez quelques jouets bien en vue et demandez-lui de prendre celui que vous nommez. Demandez-

lui de vous aider à ranger des objets à leur place (revues, serviettes, chaussures), ceci pour lui permettre de prendre conscience de la place des objets. Lorsque le téléphone ou la sonnette de la porte sonne, dites-lui « Bill... écoute... le téléphone » et faites-lui montrer du doigt ce dernier ou ouvrir la porte. Demandez-lui de porter des paquets pour vous ou de déplacer des objets lorsque vous rangez la pièce.

Observation n° 5 : intérêts particuliers : petite fille passive

Remarque : Enfant qui ne sait pas jouer, son principal intérêt étant de regarder la télé et de tripoter des bijoux.

• ***Objectifs :*** Associer les bijoux aux différentes parties du corps (cou, bras, doigt) — répondre à l'aide de mot-phrase sans aide. Faire de courtes phrases avec un peu d'aide (« sur le bras », « c'est une bague »).

Matériel : Prenez tous vos vieux bijoux et les siens, pour arriver à avoir 4 bagues, bracelets, colliers et boucles d'oreilles.

4 plateaux (de snack) pour les trier et dans chaque compartiment, collez une image représentant une partie du corps (cou, oreille, doigt, bras).

Méthode : Posez le plateau devant Jan et demandez-lui de nommer chaque image que vous montrez du doigt (aidez-la si besoin). Tendez-lui un bijou et demandez-lui « qu'est-ce que c'est ? », « montre-moi où ça va ? » sur le plateau. Lorsque l'exercice de tri est fini, reprenez chaque bijou, en lui demandant « c'est à qui ? » — aidez-la à apprendre à répondre « la bague de Maman », « le bracelet de Jan » etc.

Remarque : Son intérêt pour les bijoux est un excellent moyen d'introduire l'apprentissage des parties du corps et du concept d'appartenance.

Une fois cela acquis et lorsqu'elle peut s'en servir dans la conversation, généralisez cela avec des vêtements. Ceci lui permettra d'améliorer son autonomie et de respecter mieux les affaires des autres chez vous ou à l'école. Lorsqu'elle regarde la télé, montrez-lui du doigt les bijoux que vous pouvez apercevoir, par exemple : « joli collier ». Notre prochain

objectif sera d'utiliser des pantins en carton avec différents vêtements découpés et de faire des exercices de tri du même style. On pourra ainsi transposer son intérêt et l'amener à jouer à la poupée.

Observation n° 6 : intérêts particuliers : enfant qui empile répétitivement des boîtes de conserve

Remarque : L'enfant n'aime pas qu'on l'interrompe lorsqu'il fait des piles et ne sait pas imiter.

• ***Objectifs :*** 12 boîtes de conserve (4 de potage, 4 de sauce tomate et 4 de jus de fruit) — papier de couleur (5 x 8) rouge, bleu et jaune : 1 de chaque. Une boîte peu profonde.

Méthode : Mettez toutes les conserves dans la boîte peu profonde afin de les déplacer en arrière et en avant. A tour de rôle, avec Doug, prenez une boîte de conserve et posez-la sur l'un des papiers en couleur. Faites-le d'abord. Placez une boîte de potage sur le papier rouge. Ensuite tendez la boîte à Doug et demandez-lui de faire pareil : de placer une autre boîte de potage près de la vôtre. Chaque type de conserve doit être posé sur une même couleur, par exemple potage sur le rouge, jus de fruit sur le bleu... Assurez-vous que Doug les met correctement et *ne* les empile *pas*. Il doit suivre vos arrangements (fig. 11) ; une fois qu'il en a pris l'habitude, vous pourrez commencer à modifier cette activité de la façon suivante :

1. faites des rangées verticales ou horizontales ;
2. mettez les côte-à-côte ou bout-à-bout ;
3. changez les types de boîtes de conserve ou leur nombre.

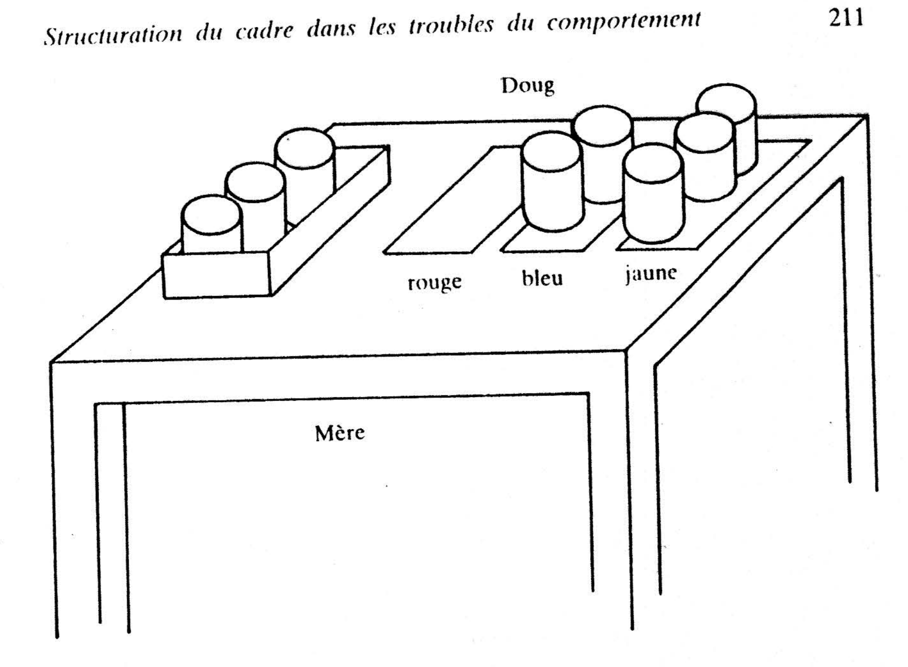


Fig. 11. — ***Tâche d'imitation et de disposition, en associant des boîtes de conserve à différents papiers de couleur.***

Remarque : Nous savons que Doug excelle à empiler des boîtes de conserve, mais l'intérêt de cette activité est de lui apprendre à accepter d'autres façons de jouer avec. Nous voulons qu'il prenne conscience de vos gestes, qu'il regarde ce que vous faites et qu'il vous imite, lorsque c'est son tour. Imiter à tour de rôle sera un acquis important pour lui enseigner autre chose avec de nouveaux objets. Nous avons choisi cette activité parce qu'elle est répétitive et bien structurée visuellement. Puisque Doug aime la répétition et l'ordre dans ses jeux, cela lui sera plus commode, si les nouveaux arrangements sont, eux aussi, prévisibles et bien organisés.

annexe

tables de développement

L'ordre ou le moment d'apparition des comportements diffèrent suivant les enfants. Le développement des êtres humains ne répond pas à un programme rigide. Il dépend des contingences lui permettant de s'exprimer, des apprentissages antérieurs, des expériences précédentes, du terrain biologique, ainsi que d'un faisceau de facteurs complexes. La façon de s'y prendre avec l'enfant pour obtenir tel ou tel comportement étant primordiale. Par exemple, un enfant de 6 à 12 mois est capable de s'orienter vers le son d'un sifflet, mais sa réponse variera suivant l'intensité sonore, la proximité de la source émettrice, l'environnement sonore, ainsi que ce qui occupe l'enfant à ce moment précis. C'est pourquoi les âges d'apparition des différents comportements sont en fait des marges repérées approximativement au moyen des tests de développement.

Toutefois malgré ces réserves, le développement se fait dans un ordre déterminé et repérable. Pendant l'enfance, la vitesse et l'ordre d'apparition de ces séquences sont plus précis qu'à un âge plus avancé. Ceci explique pourquoi les tranches d'âges choisies pour la première année vont de 6 mois en 6 mois, alors que par la suite la marge est d'année en année.

Malgré tout ce qui vient d'être dit sur ces échelles de développement, les parents et les enseignants de notre entourage les trouvent fort utiles tant pour comprendre que pour définir des objectifs éducatifs pour les enfants qu'ils prennent en charge.

Les capacités des enfants concernés sont souvent si irrégulières et si inhabituelles qu'une évaluation spécifique telle que celle que nous avons décrite au chapitre 2 devient indispensable.

Les échelles suivantes sont complémentaires. Elles sont très utiles tant pour les parents que les enseignants pour les trois raisons suivantes : Premièrement, elles permettent de situer le niveau de développement d'un comportement particulier, ce que ne permet pas directement le test (le PEP) ; ceci permet par la même occasion d'avoir une idée des attentes possibles.

Deuxièmement, lorsque les émergences ont été repérées pour un enfant, les échelles permettent de trouver des savoir-faire qui correspondent à ce même niveau, ce qui est intéressant pour le projet éducatif.

Enfin, troisièmement, les échelles servent à rappeler les pré-requis qui doivent être repérés ou développés avant qu'un projet individualisé puisse être mis en route de façon efficace.

IMITATION

Âges approximatifs	Compétences/Comportements
5 à 12 mois	*Imitation verbale* - imite la toux, les claquements (non verbaux) - vocalise, babille - imite des mots nouveaux *Imitation gestuelle* - attrape un cube dans une tasse - frappe deux objets par imitation
1 à 2 ans	*Imitation verbale* - imite 2 mots sur 3 - imite les pleurs - imite les rires *Imitation gestuelle* - met un objet dans une boîte - imite des actes simples - imite de plier une feuille - dessine des lignes simples
2 à 3 ans	*Imitation verbale* - nomme les objets et les parties du corps par imitation - répète une phrase simple - répète une séquence de 2 ou 3 chiffres ou mots par imitation *Imitation gestuelle* - imite un mouvement rythmique simple - se sert d'un instrument rythmique par imitation - reproduit une figure fermée simple - imite un jeu (joue en parallèle)

3 à 4 ans	*Imitation verbale* - répète une série de 3 ou 4 chiffres - répète une phrase de 6 mots *Imitation gestuelle* - sort son pouce, poing fermé par imitation - reproduit la construction d'un pont avec des cubes - reproduit des formes avec de la pâte à modeler
+ de 4 ans	*Imitation verbale* - répète des phrases complexes avec contractions : « je n'sais pas pourquoi il pleure »

PERCEPTION

Âges approximatifs	Compétences/Comportements
0 à 6 mois	- observe le mouvement des mains - attrape un objet accessible - oriente la tête vers une source sonore (cloche) si elle est proche - s'oriente vers une voix humaine
6 à 12 mois	- suit des yeux des bulles de savon - note la présence d'un étranger - s'aperçoit que ses couches sont mouillées - prête attention à la musique ou à la tonalité des voix - s'oriente vers un sifflet ou une claquette - tourne la tête lorsqu'on l'appelle par son nom
1 à 2 ans	- observe les trous dans une planche à trous (mosaïque/color) - suit des yeux le parcours d'une balle - localise des objets particuliers dans une pièce - reconnaît certaines formes : rond, carré, triangle - répond à des consignes gestuelles - comprend certaines mimiques : pleurs et rires - s'intéresse aux images des livres - comprend un certain nombre de mots - prend conscience du contrôle sphinctérien - reconnaît certains goûts ; ce qui est comestible ou non
2 à 3 ans	- reconnaît les différentes formes d'un encastrement - reconnaît certaines figures : une croix - s'intéresse à la télévision et aux films
3 à 4 ans	- identifie certaines couleurs - identifie certains rythmes - identifie certaines figures géométriques complexes
4 à 5 ans	- reconnaît des mots qui riment

MOTRICITÉ GÉNÉRALE

ÂGES APPROXIMATIFS	COMPÉTENCES/COMPORTEMENTS
3 à 6 mois	- se retourne seul dans son berceau - s'assied - se tient debout avec appui
6 à 12 mois	- marche avec aide - marche à 4 pattes - marche autonome
1 à 2 ans	- lance une balle - se met à genoux, se penche pour ramasser un objet par terre - marche de côté et en arrière - tient en équilibre sur un pied un court moment - porte un objet sur une courte distance - descend d'une chaise, descend des marches avec de l'aide - monte des marches tout seul - saute sur place - pédale à tricycle
2 à 3 ans	- apprend à courir - marche sur la pointe des pieds - tient en équilibre sur un pied 5 sec - tient en équilibre acroupi - saute d'un escabeau
3 à 4 ans	- lance un ballon au-dessus de lui - attrape un ballon - descend les escaliers en alternant les pieds - saute sur un pied - tient en équilibre sur un pied 10 sec - se balance un moment quand le mouvement est commencé - saute à cloche pied

4 à 5 ans	- marche sur une poutre - saute 5 fois de suite - grimpe (échelles, arbres) - fait des boules de neige ou de boue et vise un but
5 à 6 ans	- saute à la corde - saute d'un pied sur l'autre - court sur la pointe des pieds - fait du patin à roulette - fait du vélo - tape sur une balle avec une raquette - dribble avec un ballon

MOTRICITÉ FINE

Âges approximatifs	Compétences/Comportements
3 à 6 mois	- agrippe avec la main - tire - tape un objet contre un autre
6 à 12 mois	- passe un objet d'une main à l'autre - saisit avec la pince pouce/index - tient un crayon
1 à 2 ans	- relâche un objet - gribouille - tient 2 objets dans la même main - appuie sur un bouton, tourne une poignée de porte - pince un tube de dentifrice, une éponge - feuillette les pages d'un livre - empile de 2 à 6 cubes - ouvre une boite, la vide
2 à 3 ans	- joue avec de la pâte à modeler ou de la glaise - se sert d'un fouet pour mélanger des œufs - dévisse un couvercle - peint avec les doigts - se sert de ciseaux - enfile des perles
3 à 4 ans	- tient le crayon avec les doigts - copie des figures complexes en plusieurs fois - empile jusqu'à 9 cubes
4 à 5 ans	- dessine (crayon ou stylo) des motifs simples - visse ensemble écrou et boulon - empile + de 9 cubes - plie un papier plusieurs fois - reconnaît des objets au toucher dans un sac - construit un animal avec de la pâte à modeler (au moins 3 pièces) - noue ses lacets de chaussures

COORDINATION OCULOMANUELLE

Âges approximatifs	Compétences/Comportements
3 à 6 mois	- observe les mouvements de mains - essaie de saisir des objets - mange un biscuit en le tenant seul
6 à 12 mois	- passe un cube d'une main à l'autre - met sa cuillère dans sa tasse - introduit son doigt dans un petit orifice
1 à 2 ans	- gribouille - tient sa tasse, la soulève et boit - met un petit clou rond dans un trou rond - fait un encastrement comprenant le rond, le carré, le triangle - met un petit clou carré dans un trou carré - recopie un trait vertical, un trait horizontal, un rond
2 à 3 ans	- compose un numéro sur un téléphone (jouet) - peint des points, des traits et des formes sur une toile - se sert de ciseaux pour couper - reproduit une croix - réussit un puzzle simple
3 à 4 ans	- enfile 4 perles - recopie un losange - attrape le ballon au vol - réussit un puzzle de 7 pièces - colorie à l'intérieur d'une limite

4 à 5 ans	- découpe et colle des formes simples - trace quelques lettres majuscules - dessine une maison (carré + triangle) - dessine le bonhomme, 2 ou 3 parties - recopie l'étoile (2 carrés) - termine une figure incomplète à laquelle il manque 3 éléments
5 à 6 ans	- découpe des images avec précision - trace des lettres minuscules, des chiffres - complète les détails sur des dessins (une maison, une personne) - enfonce un clou avec un marteau

COGNITION

Âges approximatifs	Compétences/Comportements
3 à 12 mois	- commence à contrôler ses mains et ses jambes - lance, jette ou attrape un objet - se met en colère lorsqu'on lui retire un jouet, s'en souvient un temps limité - expérimente des sons, des gestes, et des mimiques
1 à 2 ans	- comprend un lien cause/effet simple : appuie sur un interrupteur - dispose des objets suivant un plan - choisi - se sert d'un objet (bâton) comme instrument pour atteindre quelque chose assemble des objets similaires - reconnaît son propre prénom, et quelques objets lui appartenant - reconnaît son image dans le miroir et sait que c'est lui - reconnaît de 1 à 5 parties de son corps - associe les objets usuels avec leur nom
2 à 3 ans	- comprend une histoire simple - comprend quelques notions abstraites : grand/petit, mouillé/sec - étend ses connaissances en demandant : « qu'est-ce que c'est ? » - associe 2 objets suivant leur usage (chaussures/chaussettes) - commence à comprendre le point de vue d'autrui - commence à répondre « non » à des questions absurdes : « mange-t-on des cailloux ? » - prend conscience de la notion de quantité (plus/moins, vide/plein) - prend conscience du temps (c'est le temps de faire ceci ou cela...)

3 à 4 ans	- commence à verbaliser les formes, couleurs, textures, goûts - comprend la raison de certaines choses (« à quoi sert un réchaud ?... ») - comprend les superlatifs (plus près, plus grand) - repère le sexe des individus à travers leur fonction familiale (« c'est un papa ») - commence à comprendre l'usage du présent et du passé simple - recopie un algorythme - compte jusqu'à 5, a la notion de quantité jusqu'à deux
4 à 5 ans	- connaît son âge et son adresse (la rue) nomme 4 couleurs sans erreur - comprend certaines analogies (le chapeau sur la tête comme la chaussure sur le pied) - découvre ce qui est absurde sur une image - mémorise un ensemble de 3 objets, trouve ce qui manque - classe les individus suivant le sexe (garçon/fille, homme/femme)
5 à 6 ans	- comprend l'origine de 15 à 20 actions - connaît le nom et la profession de ses parents - intègre la notion de règle du jeu - compte jusqu'à vingt - additionne et soustrait jusqu'à trois - peut résoudre une énigme simple (qu'est ce qui est rouge et se mange ?) - utilise des notions causales (« qu'arrive t-il si... ? ») - anticipe ce qui suit dans une histoire ou une séquence - reconnaît 10 mots en lecture globale - reconnaît la droite et la gauche sur lui

LANGAGE COMPRÉHENSION

Âges approximatifs	Compétences/Comportements
3 à 12 mois	- s'oriente vers une voix - répond à son prénom, montre qu'il le reconnaît - répond à des consignes verbales et gestuelles : « viens, debout, au revoir » prête attention à une conversation, à une musique - reconnaît quelques noms d'objets : balle poupée - applaudit lorsqu'on lui demande - répond à des consignes verbales simples par gestes
1 à 2 ans	- donne plusieurs objets sur demande - fixe une image que l'on a nommée pendant 2 minutes - reconnaît certaines parties du corps lorsqu'on les nomme - désigne du doigt des personnes connues, animaux ou jouets sur demande - montre du doigt des images que l'on nomme - répond à une consigne négative (« ne touche pas... ») - groupe des mots simples par catégorie (aliments, vêtements)
2 à 3 ans	- augmente rapidement sa compréhension des mots - comprend des phrases complexes « (quand on rentrera à la maison, je te... ».) - comprend les mots associés par une même fonction (« vêtements portés... »)

	- comprend quelques adjectifs, 3 prépositions - comprend des explications causales, « comment et pourquoi » - comprend à peu près 3 000 mots - répond correctement à une consigne complexe en 2 parties temporelles (« d'abord... ensuite... »)
3 à 4 ans	- comprend les mots désignant les couleurs (« prend la balle rouge ») - répond correctement une consigne complexe en 3 parties avec prépositions - écoute une histoire complexe - répond correctement à une consigne complexe avec 2 noms et 2 adjectifs
4 à 5 ans	- situe ou place des objets comportant à côté de, entre, près de - fait un choix lorsqu'on propose « ceci ou cela » - répond à une consigne complexe comportant 3 directives - comprend le sens de « si.. » (« si tu es un garçon, lève-toi ») - comprend la forme passive (le chien a été touché par le ballon)

LANGAGE/EXPRESSION

Âges approximatifs	Compétences/Comportements
1 à 6 mois	- vocalise « a, è, u » - babille spontanément ou lorsqu'il est sollicité par l'adulte - combine plusieurs voyelles
6 à 12 mois	- babille en combinant plusieurs syllabes - imite des sons et des mots - jargonne avec des mimiques - associe 1 mot et un individu (maman/balle) - utilise des mots pour saluer
1 à 2 ans	- emploie 3 mots communicatifs outre papa ou maman - répète des mots monosyllabiques - imite le cri des animaux, le bruit des autos etc. - vocabulaire : emploie au moins 20 mots nomme les objets en réponse à « qu'est ce que c'est ? » - exprime ses besoins par mots-phrases (partir, plus, là haut) - se réfère à lui par son prénom - fait des phrases à 2 mots (« partir auto) - commence à utiliser des pronoms et des possessifs (moi, à moi...)
2 à 3 ans	- répète des phrases de 3 ou 4 mots (« voir le petit chat ») - vocabulaire : jusqu'à 200 mots - mémorise quelques bribes de chansons de nourrice - commence à utiliser le présent des verbes - commence à combiner des phrases

	- commence un plus ample usage des pronoms personnels et possessifs (sa, lui, à papa) - utilise la forme interrogative - commence à utiliser la forme négative
3 à 4 ans	- vocabulaire : environ 900 mots - pose de nombreuses questions, utilise correctement la forme interrogative (« est-ce que c'est une auto ? ») - monologue longuement quand il joue et fait semblant - raconte des événements récents - fait des phrases de 6 ou 7 mots - commence à conjuguer les verbes et à utiliser le pluriel - module sa voix : volume, intonation
4 à 5 ans	- utilise des phrases complexes avec subordonnées - raconte une petite histoire sans le support de l'image - raconte son vécu en suivant une chronologie - décrit un objet en expliquant son usage - ne parle plus « Bébé »
5 à 6 ans	- demande la signification des mots abstraits - utilise le futur et le passé - fait de nombreux récits au passé - utilise « aujourd'hui » et « demain » de façon opportune - parle couramment et correctement

AUTONOMIE

ÂGES APPROXIMATIFS	COMPÉTENCES/COMPORTEMENTS
5 à 12 mois	- tient sa cuillère - mange seul un biscuit (mâche) - mange seul avec les doigts - boit à la tasse avec un peu d'aide - lève les bras et participe à son habillage
1 à 2 ans	- explore la maison tout seul - va sur son pot, avec surveillance - boit à la tasse - retire ses chaussettes - se sert d'une cuillère tout seul
2 à 3 ans	- enlève son manteau et ses vêtements - met des vêtements faciles à enfiler - enlève tout seul son pantalon et commence l'apprentissage de la propreté - contrôle diurne des sphincters, - arrête de jouer lorsqu'on lui demande - se lave les mains, se sèche avec aide - défait un gros bouton, descend une fermeture-éclair - suspend ses vêtements au porte-manteau - prend conscience et craint ce qui est dangereux, dit quand il s'est fait mal
3 à 4 ans	- va chercher et se verse à boire seul - met du beurre ou de la confiture sur une tartine en se servant d'un couteau - va seul au WC - se brosse les dents avec aide - se lave seul (sous surveillance), se sèche - se déshabille et s'habille sauf pour les lacets et les nœuds - va seul en bus de ramassage scolaire - se méfie des étrangers

4 à 5 ans	- se sert correctement de cuillère, fourchette, et couteau - propreté sphinctérienne acquise, utilise chasse d'eau et papier - se lave, se brosse les dents sans avoir besoin de surveillance - se mouche correctement (commence) - se promène aux environs (sans rue à traverser) - regarde de chaque côté avant de descendre du trottoir - aide aux tâches ménagères sur demande
5 à 6 ans	- complète indépendance pour habillage et déshabillage - va se coucher de lui-même - fait des petites courses - répond au téléphone, transmet un message - joue à des jeux de société simples - se brosse et se peigne seul les cheveux - traverse la rue correctement

SOCIALISATION

Âges approximatifs	Compétences/Comportements
2 à 12 mois	- sourit, rit, échange avec autrui - exprime sa joie ou son hostilité envers l'adulte - s'attache à l'adulte qui prend soin de lui - peur des visages étrangers - cherche à obtenir l'attention d'autrui - aime les jeux « coucou, les guilis »
1 à 2 ans	- demande de l'aide si besoin - cherche à attirer l'attention des autres - coopère : attend, essaie d'aider - se montre fier de ses prouesses - exprime ses émotions (affection, plaisir, colère, jalousie) - recherche ses pairs d'âge, ses frères ou sœurs - son caractère se développe, « non » devient sa réponse habituelle - joue seul si l'adulte est à proximité
2 à 3 ans	- joue spontanément, ou en parallèle début du jeu imaginaire - aime recevoir l'approbation d'autrui imite autrui, échange des jouets - partage des jeux simples - joue à faire semblant avec d'autres : dînette, ménage etc. - s'oppose par des colères ou des émotions violentes - aime les routines - répond aux bonjours des autres, les salue

3 à 4 ans	- aime échanger et partager avec autrui - joue à tour de rôle - aime avoir des amis - bavarde avec les autres, rivalise - apparaît le jeu coopératif - peut devenir timide, geignard, bégayant - participe aux activités domestiques des adultes
4 à 5 ans	- aime les jeux de compétition - aime commander ou l'être, critique les autres - peut mélanger réalité et fiction - montre empathie ou sympathie pour autrui - respecte la propriété et la privacité - accomplit des tâches peu agréables lorsqu'on les lui demande - peut devenir violent et agressif dans son langage
5 à 6 ans	- choisit des amis, forme des petits groupes de copains - respecte l'individualité et les pensées de ses pairs - adopte les idées des adultes - se comporte en se contrôlant en public - a besoin de limites et de règles de jeu - accepte bien d'être taquiné

bibliographie

BRAUNER A. et F. — *Vivre avec un enfant autistique*, P.U.F., 1982.
BRAUNER A. et F. — *Progressions éducatives pour handicapés mentaux*, P.U.F., 1983.
BRAUNER A. et F. — *Les enfants des confins, témoignage*, Grasset, 1976.
BRAUNER A. et F. — *L'enfant Déréel*, Privat, 1986.
COLEMAN M. — *Biologie des syndromes d'autisme*, Maloine, 1987.
LAXER G., RITVO E. — *Autisme, la vérité refusée*, Simep, 1983.
LEBOYER M. — *Autisme infantile. Faits et modèles*, P.U.F., 1985.
A.S.I.T.P.-Ile-de-France : *Les chemins de l'Education*, ISOSCEL, 1984.
SAUVAGE D. — *Autisme du nourrisson et du jeune enfant* (2[e] édition), Masson, 1988.
De VILLARD R. — *Psychose et autisme de l'enfant*, Masson, 1984.

ASSOCIATIONS (quelques exemples) :

U.N.A.P.E.I., rue Coysevox, 75018 Paris.
A.S.I.T.P. Ile-de-France, 52, rue du Docteur-Blanche, 75016 Paris.
F.F.A.P.I., 237, rue Marcadet, 75018 Paris.
Pro-Aid-Autisme, 7, rue de Varize, 75007 Paris.
Les Robinsons, 92, Le Plessis Robinson (Mme Blanchier).
La Source la Prat, route de Hauterive, 03700 Bellerive-sur-Allier.
Autisme Europe, route de Mont, 84, B5180 Godinne, Belgique.
A.R.A.P.I., faculté de Médecine, Pitié-Salpêtrière, 91, bd de l'Hôpital, 75634 Paris.

L'A.P.P.E.D.I.A., Association de Parents et de Professionnels pour l'Education, le Développement et l'Intégration des personnes Autistiques (35, avenue Gallieni, 92190 Meudon. Compte courant : Crédit Agricole Mutuel I.D.F.-C.C. : 28490204001, Agence Meudon), est l'un des partenaires d'un système quadripartite, avec l'Education nationale (Inspection d'Académie) et la D.A.S.S. des Hauts-de-Seine ainsi que la Municipalité de Meudon, ayant permis l'ouverture en

septembre 1986 d'une unité destinée à cinq enfants autistiques, fonctionnant dans une école communale primaire : l'école Ferdinand Buisson de Meudon.

Cette expérience s'est amplement inspirée des orientations et méthodes décrites par Eric Schopler dans ce livre :

— projet éducatif individualisé ;

— partenariat parents-professionnels ;

— l'équipe pédagogique se compose de deux permanents mis à disposition du directeur de l'école ;

— un instituteur (C.A.E.I.),

— une éducatrice spécialisée,

auxquels s'ajoute un stagiaire.

Les enfants sont orientés dans cette unité par la C.D.E.S. des Hauts-de-Seine.

Les autres intervenants (orthophoniste, psychomotricien, etc.) appartiennent au secteur libéral.

Le suivi et l'évaluation sont assurés par le Laboratoire de psychologie génétique de l'université Paris V (René Descartes) grâce à un contrat de recherche externe de l'I.N.S.E.R.M., cette évaluation sera rendue publique à la fin de la troisième année du fonctionnement de cette classe.

L'A.P.P.E.D.I.A., est d'autre part membre de l'U.N.A.P.E.I. et de l'association internationale Autisme-Europe dont le siège est en Belgique.

Pour toute information, s'adresser au secrétariat de l'A.P.P.E.D.I.A. : 5, square d'Arcole, 78150 Le Chesnay.

index alphabétique des matières